

EA
EDUCAÇÃO & REALIDADE

V.33 n.1

**DOSSIÊ
CINEMA E
EDUCAÇÃO**

JAN/JUN 2008

Educação & Realidade - v. 33, n. 1, jan/jun 2008

publicação semestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: *José Carlos Ferraz Hennemann*

Faculdade de Educação

Diretora: *Malvina do Amaral Dorneles*

Editor-Chefe

Luis Armando Gandin

Editores Associados

Simone Moschen Rickes e Gilberto Icle

Conselho Editorial

Ana Mae Távares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira, Antônio Nôvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino, Clarice Nunes, Cleci Maraschin, Edvaldo Souza Couto, Guacira Lopes Louro, Gustavo Fischman (EUA), João Wanderley Geraldi, Jorge Larrosa Bondia (Espanha), Luciola Licínio C. Paixão Santos, Luis Cláudio de Figueiredo, Maria Alice Nogueira, Mariano Narodowski (Argentina), Victor Vincent Valla

Revisão

Tânia Cardoso de Cardoso, Ana Maria Marson

Bibliotecária Responsável

Neliana Schirmer Antunes Menezes

Produção Visual

Central de Produções/FACED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldanei Areias

Editoração Eletrônica

Marcus Vinicius Rossi da Rocha

Bolsista

Carola Freire Saraiva

Capa

Vera Lúcia Gliese

Citação extraída de WENDERS, Wim. **La Verité des**

Images. Paris: L'Arche, 1992, p. 10.

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para:

Revista *Educação & Realidade*

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Informações:

educreal@ufrgs.br

http://www.ufrgs.br/edu_realidade

Telefone: (51) 3308 3268

jan/jun 2008

DOSSIÊ CINEMA E EDUCAÇÃO



v. 33 n. 1

Educação & Realidade Porto Alegre v. 33 n. 1 p. 1-238 jan./jun. 2008.

DADOS INTERNACIONAIS DA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Educação & Realidade - v. 1, n. 1 (fev. 1976). Porto Alegre:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.

Índices de Autores e Assuntos: v. 4, n. 1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB/933

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletim de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Resumes Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.

IRENIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.

LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110, Prédio 12201, 9º andar

90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil

Fone: (0xx51) 3308 3268

Fax: (0xx51) 3308 3985

e-mail: educreal@ufrgs.br

http://www.ufrgs.br/edu_realidade



v.33 n.1

C O N T E N T S S U M Á R I O

<i>Dossier Cinema and Education</i>		<i>Dossiê Cinema e Educação</i>	
Editorial	5	Editorial	
Foreword	9	Apresentação	
A Cinema that “Educates” is a Cinema that Make us Think Ismail Xavier	13	Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar Ismail Xavier	
Can a Movie Be an Act of Theory? Jacques Aumont	21	Pode um Filme Ser Um ato de Teoria? Jacques Aumont	
E-ducating the Look: on the necessity of a poor pedagogy Jan Masschelein	35	E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre Jan Masschelein	
Image and Skepticism: on the link between cinema and reality in Stanley Cavell’s work Paola Marrati	49	Imagem e Ceticismo: sobre o vínculo entre cinema e realidade na obra de Stanley Cavell Paola Marrati	
Aesthetic Formation as Another Possibility of Looking at the Cinema from the Education Rosalia Duarte e João Alegria	59	Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação Rosalia Duarte e João Alegria	
Cinema and Sexuality Guacira Lopes Louro	81	Cinema e Sexualidade Guacira Lopes Louro	

Reflections of a Time and Industry for Methodologies of Study of Images in Education	99	Reflexões de um Tempo e Diligências para Metodologias de Estudo de Imagens em Educação	Carlos Eduardo Albuquerque Miranda
Cinema and Education: a methodological path	117	Cinema e Educação: um caminho metodológico	Elí Henn Fabris
Education, Cinema and Aesthetic: elements towards a reeducation of the view	135	Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar	Robson Loureiro
The Pedagogy of the Image: Deleuze and Godard – or how to produce a thought on the cinema	155	A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema	Jorge Vasconcellos
Transforming the Gaze and Sharing of Senses in Cinema and Education	169	Transformação do Olhar e Compartilhamento do Sentido no Cinema e na Educação	Marcelo de Andrade Pereira
Body, Brain, and Memory at the Save/Delete Era: <i>Eternal Sunshine of a Spotless Mind</i>	181	Corpo, Cérebro e Memória na Era da Tecla <i>Save: Brilho eterno de uma mente sem lembranças</i>	Maria Cristina Franco Ferraz
When Children Watch us in City of God	193	Quando os Meninos de Cidade de Deus nos Olham	Rosa Maria Bueno Fischer
Ethical Universality, Mobilizing Singularity and the Act of Reading Cinematographic Images	209	Universalidade Ética e Singularidade Mobilizadora e Leitura de Imagens Cinematográficas	Fabiana de Amorim Marcello
In the Wings of Cinema and Education: flyig and desire	225	Nas Asas do Cinema e da Educação: vôo e desejo	Laura Maria Coutinho

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* – no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo – são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



33(1): 5-8
jan/jun 2008

Editorial

Neste ano de 2008, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul comemora os seus trinta e oito anos. A Revista *Educação & Realidade*, nesse mesmo ano, completa trinta e dois anos de publicação ininterrupta. Ao comemorarmos o aniversário da Faculdade de Educação da UFRGS e sua contribuição para a educação de nosso País, queremos destacar a visão que os professores da Faculdade tiveram ao criarem uma revista científica de educação, já nos primeiros anos da instituição. Nesses muitos anos de vida, a Revista *Educação & Realidade* tem contribuído, de maneira central, para a divulgação da produção de conhecimento científico, filosófico e artístico na área da educação. Mais do que simplesmente espelhar a produção do campo educacional brasileiro – o que já seria um grande mérito –, a *Educação & Realidade* sempre procurou incentivar o debate acadêmico que produz novo conhecimento na nossa área e ampliar as fronteiras do pensamento e da prática em educação.

De fato, há poucos periódicos científicos na área da educação que têm a história e a tradição desta publicação. Por essa razão, é com muita honra e sentimento de responsabilidade que nos apresentamos a você, nosso leitor, como a nova Editoria de *Educação & Realidade*. Assumimos este trabalho com o compromisso de honrar a tradição da Revista e fazê-la crescer ainda mais, tanto no número de leitores como na qualidade de seu conteúdo. Falamos no plural, pois quando assumimos esse desafio, propusemos uma nova forma de coordenação da revista. A Revista *Educação & Realidade* tem agora um Editor-Chefe e dois Editores Associados, que trabalham juntos para ampliar nossa capacidade organizacional. Cada um de nós traz para a revista uma longa trajetória como pesquisador de campos diversos da educação. Além disso, nós três temos experiência na editoria de periódicos científicos, seja na qualidade de editores ou de membros de comissão editorial executiva. Essa familiaridade com os desafios da editoria de uma publicação acadêmica foi decisiva para que pudéssemos iniciar nossa gestão sem que houvesse qualquer interrupção no trabalho competente e seguro que a professora Rosa Maria Bueno Fischer realizou até agora como Editora de *Educação & Realidade*.

Temos, neste momento, a oportunidade de nos apresentar e expor a você, nosso leitor, algumas de nossas propostas para o futuro de Revista *Educação & Realidade*. No entanto, queremos também aproveitar esse espaço para agradecer a Editora que ora conclui a sua gestão pelo seu trabalho à frente da Revista. No primeiro número do volume 22 de 1997, a professora Rosa Maria Bueno Fischer apresentava-se aos leitores como nova editora da *Revista Educação & Realidade*. Passados mais de dez anos desempenhando esse cargo, podemos constatar que ela cumpriu plenamente o compromisso que assumiu naquele seu primeiro editorial: “manter e aperfeiçoar a qualidade já consolidada, ao mesmo tempo que ampliar o espectro de temas e abordagens empíricas e teóricas da questão educacional”. Sua dedicação incansável ao trabalho na Revista – que continuou e aprimorou o que os Editores e suas equipes anteriores construíram – fez com que *Educação & Realidade* tenha se tornado uma das melhores publicações acadêmicas de educação do Brasil e tenha chegado ao topo do *ranking* da avaliação de periódicos promovida pela CAPES. Queremos, portanto, reconhecer e destacar o rigor e a competência da professora Rosa Fischer na condução de *Educação & Realidade*.

Como novos Editores, trabalharemos para que a Revista *Educação & Realidade* vá além de sua história e tradição. Essas são a base para que se tenha chegado até aqui e para que se possa seguir avançando, mas é preciso continuar a produzir conhecimento que abra novos horizontes no nosso campo, que ajude a entender melhor os desafios da educação e amplie nossas ferramentas analíticas e práticas para enfrentá-los. Para isso, estamos propondo algumas inovações na Revista *Educação & Realidade*. Em primeiro lugar, passaremos a ter três números por ano a partir de 2009. Isso vai nos possibilitar disponibilizar um número maior de textos de qualidade aos pesquisadores, professores e alunos da área da educação. Em segundo lugar, lançamos um

edital para o recebimento de propostas de seções temáticas para a Revista, aberto a todos os pesquisadores ligados a instituições de ensino superior do Brasil e do exterior. Esse edital dará transparência ao processo de seleção de temas cruciais, novos e recorrentes, para o campo da educação, que ganharão destaque em *Educação & Realidade*. Isso nos permitirá receber propostas dos melhores pesquisadores do Brasil e do mundo e assim oferecer aos nossos leitores o que de melhor se produz no campo da educação. Esse edital pode ser encontrado na página da revista na internet (http://www.ufrgs.br/edu_realidade).

O número especial que ora apresentamos a você é todo dedicado à relação do cinema com a educação. Esse número foi proposto à *Educação & Realidade* pela professora Fabiana de Amorim Marcello, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Mesmo tendo a grata satisfação de publicá-lo como primeiro número de nossa Editoria, é preciso ressaltar que ele nasceu sob a liderança da professora Rosa Maria Bueno Fischer, que recebeu, selecionou e coordenou essa proposta. Quando assumimos, o número já estava encaminhado, cabendo-nos dar seguimento ao trabalho iniciado. A professora Fabiana de Amorim Marcello agiu de forma competente e firme nessa transição de editorias e foi presente em cada uma das etapas editoriais, desde os contatos com os autores até o olhar cuidadoso sobre as provas finais. Ao oferecer a você este número especial sobre cinema e educação, queremos destacar o trabalho cuidadoso e preocupado com a qualidade acadêmica da professora Fabiana de Amorim Marcello.

Temos certeza de que este número especial será um marco na discussão acadêmica sobre a relação entre a educação e o cinema. Deixamos, no entanto, a tarefa de apresentar esta edição para a professora Fabiana de Amorim Marcello, que, na seqüência, discorre sobre o conteúdo desse número.

Por último, fica aqui o convite para que você não deixe de acompanhar os próximos números de *Educação & Realidade*: muitas novidades de qualidade o esperam. Boa leitura.

Luís Armando Gandin – Editor-Chefe
Simone Moschen Rickes – Editora Associada
Gilberto Icle – Editor Associado



33(1): 9-12
jan/jun 2008

APRESENTAÇÃO

Nada de metáforas óbvias. Nem de paralelismos previsíveis. Ou de alusões cinematográficas. Seria fácil dizer que se têm aqui artigos que dão *close* em algum conceito, pesquisas que equivalem a *planos* precisos sobre esta ou aquela temática, ou um dossiê que, em seu conjunto, visa dar um *travelling* no assunto. Não, nada disso.

Há, entretanto, nesse universo, algo que nos interessa evocar para falar do trabalho de organização deste número e dos textos que aqui estão. Mas não como metáfora, paralelismo, ou alusão.

E ainda que tenhamos chegado ao final, não sabemos exatamente qual foi – qual é – a sensação: talvez uma idéia de coletividade; talvez um prazer desconhecido de ver o que era apenas virtual se tornar atual. De uma maneira ou de outra, o que resta, neste momento, é um desejo de falar, sobretudo, do resultado, dos efeitos, da relevância e da singularidade de tudo isso.

Do resultado: talvez se possa dizer que a visão do todo, agora que está tudo no lugar, nos revela uma imagem surpreendente – como toda imagem e seu componente correlato de silêncio, dos quais só temos noção depois, quando os vemos prontos. Por mais que houvesse, desde o primeiro momento, uma intenção editorial precisa e objetiva (“queremos isso”, “gostaríamos que isso não faltasse”), não havia – felizmente – como prever a sutileza e o alcance daquilo que agora temos em mãos, reunido: contribuições das mais diversas, elementos de estética, aportes metodológicos, análises de filmes para concluir. Mas haveria também outras disposições que entrariam aqui em jogo, e que, de igual maneira, poderiam caracterizar o número: experiências pedagógicas em cinema e educação; retomada de conceitos e de aspectos históricos; discussões sobre o ato de ver, sobre o “real”, sobre a infância, a juventude, sobre anjos e demônios. Enfim, a cada olhar, uma imagem diferente.

Dos efeitos: mais do que textos que nos possibilitem “entender” do que se trata quando se fala de cinema e de educação, estão reunidas aqui discussões que, de um modo ou de outro, propõem que se construam relações das mais diversas – porém todas elas com um elemento comum (e definidor): o convite a um debate vibrante. Uma vez fendido, “entender” não diz mais respeito ao estabelecimento de relações entre estruturas lineares de começo, meio e fim, seja de filmes, de conceitos ou de histórias. Porque o próprio cinema é mais do que isso: o cinema não consiste em simplesmente narrar ou contar, e os textos que aqui estão nada “narram” e nada “contam”, mas, antes disso, suscitam, sugerem, incitam. Quando se fala em “entender”, em conexão com cinema, não se pode esquecer que estamos lidando com imagens na qualidade de fruto e de gesto criacional. De fato, isso implica conceber o “entender” não mais como busca de respostas, mas como movimento contínuo de formulação de perguntas – sempre contingentes e conjunturais. Tal como no cinema. A cada olhar, uma imagem diferente.

Da relevância: o que se tem aqui é um número especial que sugere discussões acerca de um campo que, nos últimos dez anos, vem, cada vez mais, concentrando pesquisadores e trabalhos de pesquisa. No esforço de pensar o cinema, o campo da educação acaba por desenvolver, por sua própria conta, esquemas, pensamentos, idéias; conseqüentemente, acaba por compor, ele próprio, outras imagens – talvez para que outras e mais outras possam ser, igualmente, compostas. Ao misturar uma coisa com outra, cria-se a oportunidade para que algo de novo surja – e é esse panorama de novidade que, em certa medida, encontramos aqui. A cada olhar, uma imagem diferente.

Por fim, da singularidade, e é este o ponto que queremos destacar: mais do que apresentar cada um dos textos ou explicitar aquilo que, efetivamente, cada um deles quis falar, deixemos que falem por si, a fim de manter, tanto quanto possível, a riqueza que uma imagem pode oferecer, uma riqueza que não estaria assentada necessariamente naquilo que ela capta. Essa premissa vale para nós: câmara ou textos não fixam as imagens, mas, antes, “fazem-nas passar” (Foucault, 2001, p. 352). A potência da imagem residiria naquilo que cinema e palavra, câmara e papel fazem com as imagens, especialmente quando “eles as conduzem,

as atraem, lhes abrem passagens, lhes encurtam caminhos, lhes permitem queimar etapas e as lançam aos quatro ventos” (Foucault, 2001, p. 352). A questão, assim, vemos agora, é a de que, em seu conjunto, temos textos que, de um modo ou de outro, garantem o trânsito da imagem cinematográfica, fazem com que ela seja remetida a outras imagens (a outros textos, a outros filmes). Faz-se, assim, jus ao conceito: não se coloca a ênfase no absolutismo da imagem, mas em sua própria pluralidade, em sua capacidade de fazer-se múltipla e, ao mesmo tempo, indivisível. A cada olhar, uma imagem diferente.

Fabiana de Amorim Marcello

ORGANIZADORA

FOUCAULT, Michel. A pintura fotogênica (1975). In: _____. **Ditos e Escritos III**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. P. 346-255.



Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) Faz Pensar

Entrevista com Ismail Xavier

Poderíamos iniciar esta entrevista apresentando uma série de credenciais acadêmicas: Ismail Xavier é professor da Universidade de São Paulo (USP); é autor de livros como *O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a Transparência* (já em sua 3ª edição e publicado pela Editora Paz e Terra, de São Paulo), *O Olhar e a Cena: Hollywood, melodrama, Cinema Novo*, Nelson Rodrigues (Editora Cosac & Naify, São Paulo); *Sertão Mar: Glauber Rocha e a estética da fome* (Editora Cosac & Naify, São Paulo) e organizador da antologia *A experiência do Cinema* (em sua 3ª edição e publicada pela Editora Graal, Rio de Janeiro). Além disso, Ismail Xavier é autor de incontáveis artigos, publicados em periódicos acadêmicos e também em jornais e revistas de grande circulação nacional. Sim, poderíamos começar a introdução por estes dados. E, bem, é o que, de fato, estamos fazendo.

Ou poderíamos reforçar e sublinhar que temos aqui uma entrevista que fala sobre temas candentes para aqueles que estudam Educação e Cinema; uma entrevista que fala sobre a recusa do autor a uma idéia simplista de imagem, que, por um mimetismo forçado, teima em insistir no tema das “influências” da imagem sobre o sujeito-espectador; uma entrevista que, de maneira mais ampla, nos interessa por abordar diretamente a relação entre cinema e educação (seja num sentido de formação estética, seja num sentido mais particular, como meio passível de ser inscrito no processo cotidiano da sala de aula). Mas não só isso: poderíamos também apresentar a entrevista com Ismail Xavier, partindo de importantes interrogações feitas por ele ao campo da Educação, ao afirmar, por exemplo, que um cinema que “educa” é aquele que (nos) faz pensar – e que (nos) faz pensar não somente sobre o cinema em si mesmo, mas, igualmente, sobre “as mais variadas experiências e questões que ele coloca em foco”. E, bem, é o que, de fato, estamos – também – fazendo.

No entanto, e acima de tudo, gostaríamos de enfatizar nesta introdução a generosidade de Ismail, que, desde o primeiro contato (realizado por *e-mail*, em outubro de 2007), não hesitou, de onde quer que estivesse, em contribuir com sua palavra para este número especial; um autor que sábia e consistentemente soube dosar, em suas respostas, um tom coloquial com abstrações inevitáveis sobre temas tão complexos; enfim, um autor que nos faz, ele mesmo, também pensar, pelas contribuições que suas pesquisas têm dado àqueles que, das mais diversas áreas, se ocupam sobre o campo do cinema. A entrevista que abre este número, também ela, ironicamente, nos “abre”, no sentido de que, de forma envolvente, Ismail Xavier nos conduz aqui pelas veredas intrigantes das imagens em movimento, pelos labirintos vertiginosos das dúvidas acerca das dualidades entre “real” e “ficção”, “verdadeiro” e “falso”, “imagem” e “palavra” – e nos conduz justamente por nos convidar, insistentemente, a compreender o cinema não só como arte, mas como linguagem mobilizadora e desestabilizadora de nossas certezas. “Enfim, aconteceu”. Assim, mais do que “introduzi-lo” a nossos leitores (o que, para muitos, seria desnecessário), talvez preferíssemos aqui agradecer-lhe, agora publicamente. E, bem, é o que, de fato, estamos fazendo.

Educação & Realidade – A primeira pergunta que lhe faremos tem a ver diretamente com o título deste Dossiê e com a proposta do mesmo. Assim, sendo o Sr. um pesquisador que há anos trabalha com as temáticas relativas ao cinema, gostaríamos de saber sua posição sobre a correlação entre os dois campos. Ou seja, mais diretamente, em sua opinião, que relações podem ser estabelecidas entre cinema e Educação? (seja num entendimento acerca de uma educação do olhar, de uma educação para as imagens, ou do cinema como espaço “educador”, formador... Ou seja, por “educação”, adote o conceito que preferir).

Ismail Xavier – Desde o período do cinema mudo fez-se explícito o interesse pela análise da dimensão educativa do cinema em seus vários gêneros. De um lado, o cinema incorpora aquela dimensão formadora própria às várias formas de

arte que cumprem um papel decisivo de educação (informal e cotidiana); de outro, ele pode se inscrever de forma mais sistemática no processo educativo, seja pelo uso de qualquer gênero de filme (ficção, documentário) em sala de aula, com interação direta com a fala do professor, seja pela produção daquela modalidade especial a que se deu o nome de “filme educativo”, esse que supostamente se estrutura como ato comunicativo que apresenta, de um modo ou de outro, uma demarcação, uma metodologia de ensino, um princípio pedagógico, voltados para um domínio específico do conhecimento ou para o adestramento para uma prática (o vídeo tornou tal modalidade um item de grande sucesso comercial). Não tenho experiência na lida com o educativo como gênero específico, e sempre me interessei mais pelo primeiro aspecto (a dimensão formadora do cinema como arte e entretenimento). Nesse plano, creio relevante participar do combate contra as simplificações manifestas nos discursos moralistas que observam as imagens como um terreno suspeito e produtor dos piores efeitos – porque incitariam a imitação e a assimilação de modelos – notadamente quando representam violência, sexo ou outro tópico considerado “sensível”, algo que deve estar sob a vigilância de instituições religiosas ou do Estado. Esta teoria do mimetismo suspeito está longe de dar conta do problema da recepção das imagens. A questão dos seus “efeitos” é muito complexa e requer uma análise interdisciplinar que dê conta da relação entre a estrutura das imagens e das narrativas (seus códigos específicos, sim, mas também o que não cabe nos códigos) e os processos de recepção (sociais, psicológicos, culturais, muito ancorados nas circunstâncias). Por outro lado, a dimensão educativa, entendida no sentido formação (valores, visão de mundo, conhecimento, ampliação de repertório) permeia toda a experiência do cinema e está, ainda que de modo implícito, presente nos debates sobre os filmes, pois mesmo a reivindicação mais radical de um cinéfilo pela “autonomia” do campo e seus rituais específicos já pode ser vista como expressão de um tipo muito particular de formação em que o cinema fica reduzido à educação para o próprio cinema e seu imaginário. Para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável.

Educação & Realidade – Ficção *versus* realidade, imagem *versus* palavra, verdadeiro *versus* falso, fato *versus* representação: velhos pares que, no cinema provocam, muitas vezes, fervorosas discussões. Godard dizia, a respeito disso, que haveríamos de fazer uma “prece cotidiana”, qual seja, a da “igualdade e da fraternidade entre real e ficção”. Vale ressaltar que esses pares (ou talvez devêssemos dizer desdobramentos desses pares) são abordados já no título de, pelo menos, duas de suas produções [*O Discurso Cinematográfico*. A Opacidade e a Transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2005; e “Cinema: revelação e engano”].

In: XAVIER, Ismail. *O Olhar e a Cena*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003]. Trata-se de problemáticas que não são exclusivas do cinema, mas que se encontram, de igual maneira, em outros campos, como no caso da fotografia. Como o Sr. se coloca frente a essas discussões? Ou melhor, como elas são consideradas em seu trabalho?

Ismail Xavier – Creio que posso resumir dizendo que, quando lido com pares como realidade-ficção, falso-verdadeiro, fato-representação, a idéia é trabalhar as formas pelas quais um se transforma no outro, para evidenciar a ilusão contida na vontade de separá-los como princípios ou realidades estáveis. A idéia é acentuar os momentos em que o cinema desestabiliza essas oposições, questiona nossas convicções, enfim, faz repensar tais noções. Quando se trata do par palavra-imagem, a idéia é buscar o cotejo na zona instável que sempre nos obriga a refazer o movimento entre uma e outra, por definição incompleto e insuficiente, gerando uma ansiedade de reajuste sem fim. De um lado, admitir a tradutibilidade que nos permite o transporte de um pólo a outro (como escrever sobre as imagens se não houver uma admissão mínima de que “algo se traduz?”); de outro, jamais supor que tal transporte seja capaz de criar equivalências ou a idéia de que uma substitui a outra, pois há a enorme taxa de irredutibilidade, não apenas no eixo tradução-traição, de resto já vigente no reino das palavras, mas também no plano da experiência sensível, da estética. Posta a diferença, creio ser fundamental *evitar qualquer hipótese de uma hierarquia de valores*, seja aquela que exalta a potência da imagem que “vale mil palavras”, como diz o clichê, seja aquela que exalta a profundidade da palavra que supostamente torna transparente a “interioridade”, em contraste com as imagens que só poderiam expressar pelo que se manifesta na superfície. Vem deste preconceito o clichê das “adaptações literárias impossíveis”, pois o cinema seria “pobre” diante da grande literatura; o pessoal esquece que o problema está no tipo de cinema mais convencional, que busca certas adaptações e também parece supor a idéia equivocada de “fidelidade”, de novo esquecendo que a passagem para o cinema é a criação de outra obra que criará o seu mundo, em diálogo com o texto, mas com *toda a liberdade*.

Educação & Realidade – Barthes, no livro *A Câmara Clara*, narra-nos um interessante “exercício” de análise de imagem: “[Robert] Mapplethorpe fotografou Bob Wilson e Philip Glass. Bob Wilson me retém, mas não chego a dizer por que, quer dizer, *onde*: será o olhar, a pele, a posição das mãos, os sapatos de tênis? *O efeito é seguro, mas não é situável*, não encontra seu signo, seu nome; é certo e, no entanto, aterrissa em uma zona vaga de mim mesmo; é agudo e sufocado, grita em silêncio. Curiosa contradição: é um raio que flutua”.



Trazemos esse exemplo por conta das tantas e tantas imagens – agora falando diretamente do campo do cinema – que nos tocam, movem-nos, atingem-nos. Muitas vezes, parece-nos mais fácil analisar histórias e imagens cinematográficas nas quais estão presentes as famosas “estruturas de consolação” ou, quem sabe, estruturas em que o jogo entre o bem e o mal é mais explícito; parece-nos, portanto, mais fácil falar de filmes organizados em torno de estruturas nas quais as imagens e sons apenas nos conduzem a um certo entendimento, muitas vezes mais restrito, mais fechado. Porém, o que nos parece mais importante é compreender de que forma analisar ou com que elementos contar quando se trata de imagens cinematográficas que nos tocam; imagens esteticamente mais complexas, que dizem respeito a narrativas que não necessariamente encontram um fim em si mesmas ou que não são conduzidas pela lógica de um final previsto. Enfim, *como falar* ou mesmo *como pensar* sobre imagens-acontecimento?

Ismail Xavier – Creio que caminhamos aqui na mesma direção de combate ao clichê, aquele tipo de agenciamento das imagens e sons que induz a uma leitura pragmática geradora de reconhecimentos do já dado e do que não traz informação nova, ou seja, do combate àquela forma de experiência na qual não se vê efetivamente a imagem e não se percebe a experiência, ou, se quisermos, não se captura o que acontece na imagem, pois a mobilização de protocolos de leitura já automatizados define *a priori* “do que se trata” quando olhamos a imagem ou seguimos a narrativa. Para mim, o que vale – estética, cultural e politicamente – é a relação com a imagem (e a narrativa) que não compõe de imediato a certeza sobre este “do que se trata” e lança o desafio para explorar terrenos não-codificados da experiência. Tanto melhor se o próprio filme se estrutura para impedir o conforto de reconhecimento do mesmo, de confirmação do que se supõe saber. O modernismo nos legou este imperativo de desautomatização da percepção e de ampliação de repertório como tarefa da arte, recuperação de uma sensibilidade amortecida pelo investimento prático em que o cotidiano se faz o lugar do hábito, da percepção que está instrumentada por uma interação com o mundo marcada pelo cumprimento de certas finalidades, das mesmas finalidades a cada novo dia. Nesse terreno, seria ilusório supor que a relação produtiva e enriquecedora com as imagens e narrativas desconcertantes se apóie na força exclusiva de um saber das formas e de um repertório analítico que nos capacite a uma recepção “adequada”, pois aqui, como em outros terrenos, quase tudo depende da postura, de uma disponibilidade, de uma forma de interagir com as imagens (e narrativas), que têm a ver com todas as dimensões da nossa formação pessoal e inserção social. A recepção deve ser um acontecimento (original) não-redutível a esta idéia de que o “especialista” (sabedor de códigos) detém a chave para ler os filmes da forma mais competente.

Educação & Realidade – A pergunta “O que é o cinema?”, desde André Bazin, percorre os estudos e as pesquisas daqueles que se dedicam a esse campo. O próprio Bazin dizia que o cinema era “um estado estático da matéria”.

Orson Welles tratava do cinema como sendo uma “fita de sonhos”; talvez um pouco como Tarkóvski, que se referia ao cinema como uma “arte onírica”. Béla Balázs considera o cinema uma arte; mas uma arte com uma linguagem autônoma, devido, por exemplo, às noções de enquadramento, montagem e *close up*. Jean-Patrick Machette diz que “cinema não é somente idéias; o cinema são as idéias visíveis”. Manuel de Oliveira define o cinema como “uma saturação de signos magníficos que se banham na luz de sua ausência de explicação”. Talvez Godard tenha sido o primeiro a relacionar o cinema a um país, a um país a mais sobre um (o) mapa, ao dizer: “O cinema é o país que faltava no meu mapa de geografia”, e, a esse respeito, questionava-se: “atualmente, nos perguntamos se se trata de um império, de uma nação ou de uma província”. Serge Daney, pouco tempo depois, veio dizer que o cinema era “um país complementar”, e acrescenta que o cinema é “parente da música”. Elire Faure falava do cinema como uma “arquitetura em movimento”, e, neste sentido, teríamos talvez uma das mais belas acepções do cinema, feita por Astruc, que fala que o cinema é arte de construir “com rostos e suspiros as catedrais de nossa imaginação”. Godard dizia, ainda, que “o cinema não é uma arte, nem uma técnica, mas um *mistério*”. Todas essas acepções nos mostram, além uma breve e resumidíssima “ontologia do cinema” (se assim poderíamos dizer), a relevância do estudo do cinema para nós do campo da Educação. Na intenção de, talvez, “ampliar” essa “ontologia”, perguntamos: para o Sr., o que é o cinema?

Ismail Xavier – Quando se pergunta pela ontologia, quase sempre a resposta é uma metáfora encontrada pelo cinéfilo para expressar o seu entusiasmo ou sua religião, que encontram tradução em palavras sinalizadoras do regime especial da profundidade (arte onírica), do que excede, do que não se explica (mistério). O problema de tais expressões é que lhes escapa o traço distintivo: se mistério, o que o diferencia de tantos outros? Nos primeiros tempos, esta era a questão. A especificidade. A resposta poderia ser técnica e recair na montagem ou na indexicalidade que permitia a captura do instante qualquer. Mas a sinalização de uma capacidade técnica tinha de vir acompanhada da atribuição de um título de nobreza (o cinema é Arte e, portanto, parente de todas as outras), acrescida de uma proclamação de seu estatuto inaugural: por razões técnicas ou sociais, o cinema reivindica mais potência para si, na comparação com as outras Artes, e passa a abrigar todas as metáforas que sugerem que é pintura e algo mais, música e algo mais, etc... Como princípio geral, esse “algo mais” é o movimento, não como evidência de imagens moventes na tela ou como som que é sempre um dinamismo, mas como um princípio ontológico que permite afirmar que o cinema é forma do tempo, que os filmes pensam, etc... A pergunta convida a uma ampliação desta cadeia de metáforas, mas não tenho vocação para a hipérbole, nem estou num momento de entusiasmo.

Educação & Realidade – Mesmo se restringirmos o conceito de imagem para “imagem cinematográfica”, saberíamos que estamos frente a um campo

vasto de entendimentos, acepções e que, por sua vez, envolve um outro campo, igualmente vasto, relativo à linguagem. Não podemos crer que a imagem pungente de Vertov, a imagem de Eisenstein, de Rossellini, Godard, Fernando Meirelles, entre tantos outros ou, num outro nível, a imagem *projetada* na sala escura do cinema e aquela *veiculada* pela televisão se valeriam ou se equivaleriam democraticamente. (Ou podemos?). Partindo disso, como tratar dessas diferenças (para além, claro, de questões que digam respeito a períodos específicos da história do cinema ou mesmo para as próprias concepções de cinema envolvidas na produção de imagens desses diretores específicos)? Como essas diferenças interferem no trabalho daqueles que se dedicam ao estudo do cinema (e que, portanto, pretendem dar conta, em certa medida, da imagem cinematográfica e, conseqüentemente, da linguagem do cinema)? Ou, ainda, como podemos falar de cinema quando o que temos efetivamente em mãos (no sentido do trabalho do “analista”) é sua reprodução via imagem televisiva? O que se perde e o que se ganha com isso?

Ismail Xavier – Em primeiro lugar, há a diferença entre o cinema e o vídeo, entre a experiência coletiva da sala escura e a televisão na sala de visita ou na instalação de uma Mostra de Arte. São texturas distintas – dado intrínseco às imagens – e são situações sociais distintas. Nesta diferença, cada qual tem o seu terreno, mobiliza o corpo de forma particular, monta uma arquitetura da recepção particular, fatores que conferem ao vídeo ou a outras técnicas da imagem uma estética especial, tal como o cinema tem a dele. Para definir um parâmetro comum que dê lastro à comparação, é preciso então considerar a questão do filme (feito em película 35mm, para ser exibido em sala escura) veiculado na TV. Aí se perde algo fundamental: a textura da imagem, as sutilezas do estilo no que este depende do suporte específico e das condições próprias de percepção, pois até mesmo o tamanho da imagem é propriedade estética que tem enormes efeitos (como as dimensões e proporções de quadro alteram não somente a nossa percepção, mas também o pressuposto estético que definiu tal escolha por parte do pintor). Da textura, decorrem alterações no plano dramático e no plano das relações entre seres humanos e ambientes (a questão da paisagem, por exemplo), entre o conjunto e o detalhe, num processo em que a tela de TV traz limites que facilitam a busca do que se insere na cadeia narrativa e tem função bem definida, perdendo-se exatamente o que favoreceria a percepção que vai além do clichê, o passeio do olhar que interage com os pontos de imantação (lembro aqui do *punctum* de Roland Barthes) que estabelecem uma relação vertical mais intensa, em oposição à relação horizontal instaurada pela seqüência narrativa. Ganha-se algo no plano da informação (aqui, em oposição à experiência estética), pois temos acesso ao que, por distintos motivos, estaria fora do alcance, tal como acontece, por exemplo, em nossa atividade de aula, quando exibimos em vídeo muitos “clássicos”. Dentro desta chave do acesso e da informação, há aí um ganho, mas a primeira advertência a fazer é justamente a de que estamos diante de algo que tem o estatuto da reprodução dos quadros em livros, muitas vezes

com maior taxa de empobrecimento. Sem querer entrar nas várias dimensões do problema da obra de arte na era da reprodução, há que se reconhecer que há uma experiência estética irreduzível que se dá diante do objeto e das intensidades próprias que vêm de sua materialidade (esta é decisiva na equação estética, pois não se trata de separar forma e textura).

Educação & Realidade – É muito comum, nas análises sobre cinema, sobre um filme, levantar as “representações” (do homem, da mulher, da criança, etc.), buscando saber o que aquelas imagens, aquelas seqüências, aqueles personagens estariam “representando” da “realidade”. Parece-nos que estamos sempre buscando saber o que as imagens “queriam dizer”, o que o diretor efetivamente “queria significar” com o seu trabalho. Como fugir disso, como pensar o cinema tratando as imagens-tempo e as imagens-movimento como criação? Enfim, como pensar as imagens cinematográficas como criação de uma outra “realidade”?

Ismail Xavier – Entendo que a pergunta inclui uma referência crítica à ansiedade da interpretação que pode fazer das imagens, e da arte em geral, uma ilustração de idéias e conceitos, ou reduzi-las ao regime da mimese naturalista cujo limite é a transparência. Partilhamos a defesa da opacidade e a idéia de que é preciso interromper o jogo previsível da leitura fluente, criar os pontos em que a imagem se impõe pela força de sua auto-referência (o que Jacobson denominava função estética) e conduzir a uma outra relação entre o filme, como estrutura autônoma, e a realidade, fora dos limites da representação. Pensar as imagens em movimento como criação de outra realidade envolve uma variedade de caminhos. O ponto limite é o da intransitividade radical, quando tudo na imagem é auto-referência (regime estético em sua decantação maior), as imagens se impondo como um movimento entre outros com sua própria forma e textura a sugerir sensações, pensamentos, imersões ou estranhamentos, dentro de uma modulação própria a cada obra. A par desta experiência-limite, a criação de outra realidade envolve um largo espectro de experiências em que as imagens, no entanto, preservam, em teor variável, um regime mimético que permite caracterizá-las como de um tipo ou de outro – como é o caso de imagem-tempo e imagem-movimento citadas na pergunta, em que a referência maior é o modo como o tempo e, em conexão com ele, também o espaço estão presentes no seio delas. Sim, há produção de diferença e oposição ao mundo, mas há também a produção de uma experiência referida ao mundo, pois quando hoje se diz que o filme pensa, que a imagem em movimento é pensamento, está aí implicada uma transitividade como “imagem de” que não precisa supor a idéia de profundidade nos termos da clássica oposição entre aparência e essência. Digamos que a própria expressão “outra realidade” é a confirmação desta ambivalência que afirma, ao mesmo tempo, uma autonomia e uma inscrição das imagens no mundo, pois a quase totalidade das reflexões é feita a partir do cinema diegético, seja ele moderno, experimental ou outra coisa qualquer, um cinema que implica uma organização do espaço-tempo em acontecimentos (aqui tomados em sentido *lato*), tudo o que traz um resíduo mimético – uma iconicidade que supõe semelhança – com o qual se pode lidar de distintas formas, mas se acaba passando por aí.



Pode um Filme Ser um Ato de Teoria?

Jacques Aumont

RESUMO – Pode um Filme Ser um Ato de Teoria? Trabalhos recentes têm insistido na capacidade das imagens de serem um veículo e até mesmo um local do *pensamento*. Diferentemente do *pensar*, atividade que nos habituamos a aceitar como passível de incluir diferentes aspectos, em particular as passagens pela experiência sensível ou pela experiência afetiva, o *teorizar* sempre encontra a abstração, o esquema, o modelo; ele se desenvolve em um espaço mental em que não há imagens, nem figuras. Assim, este artigo busca desenvolver o argumento de que é apenas num sentido mais amplo que um filme pode estar ligado à teorização. Propõem-se, para concluir, algumas condições sob as quais, sem construir uma teoria, um filme pode ser assimilado a um ato teórico, mesmo que limitado.

Palavras-chave: **Cinema. Filme. Teoria.**

ABSTRACT – Can a Movie Be an Act of Theory? Recent works have insisted in the ability of images being a vehicle or even a site of *thought*. Different from *thinking*, an activity we came to expect to include different aspects, in particular the passage through sensible experience or affective experience, *theorizing* always meets the abstraction, the scheme, the model; it develops itself in a mental space in which there are not images and pictures. This article aims at raising the argument that it is only in a general way that a movie can be connected to theorization – only if its approach is based on some of the important values of theoretical activity: speculative force, coherence, and the value of explanation. Finally, the article proposes some of the conditions under which, without constructing theory, a movie can be assimilated to a limited theoretical act.

Keywords: **Cinema. Movies. Theory.**

A questão é intempestiva e, à primeira vista, incongruente, se, ao dizer “filme”, pensamos no uso social que, em geral, se faz do cinema: duas horas de diversão (eventualmente distribuídas entre diferentes momentos). A teoria não é algo que se possa considerar divertido; seu alcance social é incerto; sua definição, de resto, nunca é simples. Mesmo que não limitemos o filme ao domínio da diversão ou da ficção, será que não esbarramos num dado que é consubstancial à atividade de teorizar, ou seja, que ela se realiza na linguagem e exclusivamente na linguagem? Diferentemente do *pensar*, atividade que nos habituamos a aceitar como passível de incluir diferentes aspectos, em particular as passagens pela experiência sensível ou pela experiência afetiva, *teorizar* sempre encontra a abstração, o esquema, o modelo; ele se desenvolve em um espaço mental em que não há imagens, nem figuras; em que ao fluxo prefere-se o corte que o conceito introduz; teorizar, enfim, parece, quanto aos seus objetivos, ser portador de uma certa responsabilidade: não se teoriza por prazer, nem mesmo em matemática pura. Em suma, três obstáculos a uma resposta afirmativa: o do hábito (não se assiste a um filme pela teoria, mas por algum outro motivo), o da essência (o filme não é prioritariamente uma organização discursiva), o da finalidade (o filme é “irresponsável”).

Como todo obstáculo intelectual, também esses funcionam como um convite à sua compreensão. E, para começar, é preciso estabelecer distinções mínimas: entre o filme como ato teórico e, sucessivamente, o filme como manifesto, como inovação, como gesto crítico. Alguns filmes (poucos, para dizer a verdade) tiveram valor de manifesto, tenham sido ou não acompanhados de declarações verbais. É o caso de *O Homem e a Câmera*, *Arnulf Rainer* ou *O Filme já Começou*, obras radicais que pretendem redefinir inteiramente o cinema, e secundariamente, eliminar toda proposição concorrente (o manifesto é sempre um gesto vanguardista e, portanto, combatente). Esses mesmos três filmes também produziram inovação, mas o gesto inovador é mais amplo: encontramos-lo em filmes que não se envolvem explicitamente na apologia de uma definição da arte; dito de outra forma, a inovação é menos absoluta, ela é feita de níveis e, sobretudo, de pertinências variáveis: pode-se inovar, e até mesmo muito, em um domínio limitado; é essa, inclusive, num certo sentido, a definição de uma obra importante (de uma “obra-prima”). Enfim, a partir de uma certa época – a partir de uma certa consciência que o cinema teve de sua história –, um filme pode exercer uma certa capacidade de reflexão crítica, ao se identificar a uma espécie de comentário de uma obra anterior. O exemplo recente mais evidente é o *remake*, “idêntico”, de *Psicose*, por Gus van Sant (1998), mas se poderia pensar igualmente na inspiração que Fassbinder foi buscar em Douglas Sirk (*O Medo Devora a Alma* como *remake* deslocado de *All That Heavens Allows*), ou em relações menos evidentes em termos formais, mas igualmente profundas (em certo sentido, *Blackout*, de Ferrara, é um comentário de Godard).

Essas três posturas são interessantes, mas não podem ser assimiladas ao exercício de um direito ou de uma capacidade para teorizar. Trata-se, antes, de uma ação da obra sobre o domínio artístico ao qual ela pertence, e que ela quer

transformar ou aperfeiçoar (pelo manifesto), renovar e prolongar (pela inovação), aprofundar e consolidar (pelo gesto crítico). A consciência está nisso, a reflexividade também, assim como a intenção. Entretanto, isso nem sempre produz teoria. Por quê?

Inicialmente, algumas palavras sobre a genealogia. Deixo de lado o “cine-língua” dos anos 20, pelo menos em seu aspecto mais rudimentar: a idéia de que com o cinema teríamos encontrado a língua universal. Idéia – viciada na origem – que a crítica semiótica não teve dificuldades em desmontar: nada é menos universal que o próprio filme mudo, pois as convenções linguageiras atravessam-no do começo ao fim. Além disso, o cinema não tem, decididamente, as características de uma língua (Metz, 1964). A polêmica do “cine-língua”, que se prolonga até os anos 60, ocultou, na verdade, um outro aspecto das mesmas intuições, o qual aparece, *a posteriori*, como mais profundo. Nos termos de Gilles Deleuze (à margem de uma obra em que ele desenvolve toda uma outra idéia da relação entre cinema e pensamento), trata-se “da grande concepção da primeira fase: o cinema como uma arte nova e como um novo pensamento” (Deleuze, 1990): o cinema como instrumento para o pensamento e, ao mesmo tempo, como novo modo de pensar.

O cinema não é uma língua, mas serve para pensar. Ou é um modo de pensar. As duas proposições coexistem, uma tão provocante quanto a outra. Foi a mais inesperada – o cinema como modo de pensamento – que mereceu a ilustração mais brilhante, com o conjunto difuso, mas insistente, das intervenções de Jean Epstein nos anos do cinema mudo. O cinema (em paridade com a poesia), como “novo estado da inteligência”¹, como pensamento não exclusivamente intelectual e que, para dizer resumidamente, seria capaz de levar em conta o afeto que veicula. Em seus dois livros pós-guerra, *L’Intelligence d’une Machine* e *Esprit de Cinéma*, Epstein insiste e assinala: o cinema é um instrumento inteligente, pois não apenas nos permite pensar o tempo de outra forma, mas ele próprio pensa o tempo de uma maneira original. Sem dúvida, o cinema não procede por enunciados verbais: seus filosofemas são mudos. Além disso, não é facilmente possível saber qual filosofia ele propõe: para tanto, faz-se necessário um exegeta (ou um *dragomano*). Mas fora isso, ele é, como as outras filosofias, inventor – e até mesmo *operador* – de conceitos.

Igualmente sintomático, Elie Faure e seu *Esprit des Formes* [*História da Arte: O Espírito das Formas*]. Este título, que para nós se tornou transparente, não poderia ser recebido então (1927) senão como um eco – polêmico, embora implícito – das abstrações pelas quais o século XIX havia explicado o nascimento da arte – o espírito do local, o espírito da raça, o espírito do tempo –, aos quais Faure opõe a força própria do material da obra, sua *forma* (o que foi recordado por Godard em *Histoire(s) du Cinéma*). Supondo, mesmo de maneira ainda vaga, um mundo das formas, afastamos decisivamente a obra de arte do papel habitual de simples sintoma de um *Zeitgeist*, ou de tradução mais ou menos imediata da “alma” de um povo²; saímos das abstrações para deixar entrever uma lógica própria das imagens – ao custo, é bem verdade, da construção e da

afirmação de novas abstrações (qual é esse “espírito” que a forma possui ou que a possui?), e sem ainda chegar a ler o cinema como “forma que pensa”.

Diante de proposições tão radicais, a outra versão (o cinema como instrumento para pensar) perde a força, apesar da veemência de seus defensores. Não se trata mais de dizer que o filme pensa, porém, mais modestamente, que ele é um meio eficaz de transmissão ou até mesmo de elaboração do pensamento. Lembramos imediatamente em Eisenstein, cujas notas, redigidas no momento de preparação da filmagem de *O Capital*, de Marx, repetem à exaustão: pode-se dizer tudo por imagens, basta inventar os meios para isso. Ora, o risco, neste caso, é duplo. Em primeiro lugar, o risco do excesso de imaginação; como sempre, quando a metáfora é o instrumento principal, é fácil perder o rumo. Eisenstein havia dado, em *Outubro*, a extensão de sua tendência a perseguir uma linha metafórica por vezes tênue (a seqüência dos Deuses é pouco compreensível se não se tem a chave de interpretação); para o novo filme que imagina, ele vai ainda mais longe³. Há, em segundo lugar, o risco da involução, pois manter por meio de imagens um discurso abstrato leva a manter também um discurso reflexivo. Eisenstein rapidamente descobre que um filme sobre *O Capital* seria, obrigatoriamente, um filme sobre o cinema (não no sentido de um metadiscorso, pelo qual o filme comentaria explicitamente seus procedimentos, mas de maneira inteiramente intrínseca). Apesar das aparências – nas quais eles próprios se deixaram às vezes envolver –, a polêmica entre Eisenstein e Vertov não designa, quanto a isso, um real desacordo entre eles. O Vertov de *O Homem e a Câmera* divide-se entre sua crença em um poder mais ou menos sobrenatural da máquina-cinema, que mostraria nada menos do que a verdade, e seu empreendimento real de metaforização da realidade, pelo apelo a todas as figuras possíveis (não há menos metáforas nesse filme do que nos de Eisenstein [cf. Tsyviane, 1980]).

Eisenstein teve ao menos um sucessor declarado, na figura do inventor da “câmera-caneta” (Astruc, 1992, p. 326). Essa utopia prediz um cinema que seria capaz de rivalizar perfeitamente com a escrita – menos na intenção de reabilitar a velha idéia do cinema como escrita, hieroglífica ou pictográfica, do que para destacar a capacidade do cinema de falar de tudo, até mesmo de abstrações. Astruc refere-se explicitamente, aliás, ao projeto de adaptação de *O Capital*, acrescentando uma proposta análoga: filmar o *Discurso do Método*. Talvez não inteiramente análogo, pois se Eisenstein buscava, com exemplos precisos e concretos, soluções fílmicas, ainda que indiretas, Astruc se contentava com a possibilidade abstrata: o cinema, diz ele, tornou-se uma técnica de expressão madura; ele se encontra na fase de não mais se contentar em fornecer os equivalentes do drama, ele pode chegar até ao romance (incluídas aí estratégias de enunciação complexas, como o demonstra *Cidadão Kane*), e até mesmo ao ensaio. Mas, uma vez estabelecido esse princípio (que se revelará, em seguida, muito fecundo), Astruc, entretanto, não vai adiante. Como “escrever” com a “camera-caneta”? Como conceber a noção de plano? Quais procedimentos de montagem privilegiar para produzir sentido? Como se desvencilhar do problema da ambigüidade própria da imagem? Não é em Astruc, cujos filmes se distinguem

pouco do cinema clássico, que se deve buscar a realização dessa utopia. Sua teoria não encontrará seu termo e sua justificativa senão bem mais tarde, em Marker, em Godard, em Farocki, e talvez em Snow ou nos Gianikian.

As imagens pensam, um filme pensa: esta metáfora retorna, nos últimos 20 anos, nas análises de filmes, nos programas de estudo da imagem (móvel ou não), que se baseiam todos nos mesmos textos fundamentais: de Lyotard (1971), de Schefer (1980; 1997), de Deleuze (1981), e nas iniciativas paralelas de dois jovens pesquisadores cuja energia foi decisiva: Georges Didi-Huberman e Nicole Brenez. Paradoxalmente, dos três primeiros, é o não filósofo que tem as hipóteses mais racionais. Para Schefer, a imagem é uma modalidade do pensamento, num sentido bastante próximo, no fundo, daquilo que antes se chamava “pensamento pré-verbal”; assim, das imagens paleolíticas, ele não quer reter – na contracorrente da interpretação “xamânica” hoje dominante – senão o fato de que elas testemunham um pensamento em ato: as imagens são, *por si mesmas*, uma maneira de compreender e de apreender o real, uma maneira de reagir por meio de uma produção humana, isto é, artificial e concertada, ao enigma da existência e do mundo (Schefer, 1999). As proposições de Lyotard, retomadas e deslocadas por Deleuze, são aparentemente mais precisas, mas são, na verdade, mais hipotéticas: a imagem seria o lugar ao qual se consigna uma “força” vital, a qual seria a origem mesma de toda figura. Isso é sugestivo, e tem a virtude de conceder à imagem em geral (e às imagens móveis em particular, ao custo de alguma adaptação) um poder distinto do poder da linguagem, mais imediatamente eficiente e, “portanto”, mais forte. Mas o caráter puramente especulativo, não experimentável, da hipótese, é desconcertante.

A revisão que acabamos de fazer não tinha outro objetivo que o de lembrar que a tentativa de pensar “diretamente, por imagens, sem intermediação”⁴, não é nova. Mas, com isso, definimos realmente aquilo de que falamos? Não se pode dizer com certeza. “Pensar”, com efeito, é um termo vago, que se aplica a situações e a experiências diversas. Não é a mesma coisa pensar em pegar meu guarda-chuva se chove, pensar o que fiz ontem nesta mesma hora, pensar que o mundo vai mal, pensar a diferença entre ser e existir, ou pensar meu lugar na sociedade; seria preciso, sem dúvida, reservar o termo aos dois últimos tipos de experiência, pois, nos outros casos, trata-se ora de memória e/ou de capacidade de previsão, ora de opinião, antes que de pensamento *stricto sensu*.

“Teoria” não é algo que seja mais fácil de definir, mas ao menos seus usos não dizem respeito senão raramente a guarda-chuvas⁵, e quase exclusivamente a objetos abstratos. Para além da diversidade das definições possíveis, poderíamos concentrar o significado do termo em torno de três núcleos: a especulação, a sistematicidade, a força explicativa. O que distingue a teoria de outros conteúdos de pensamento é, primeiramente, seu caráter especulativo, em parte desinteressado; a teoria não está imediatamente nem necessariamente ligada à ação; é, aliás, a razão principal pela qual ela tem, freqüentemente, tão má reputação: de que adianta gastar o tempo em uma atividade que não resultará em uma ação sobre o mundo? Um certo Karl Marx fez disso uma fórmula famosa

(ainda que logo deturpada⁶), opondo a teoria como “interpretação” à ação como “transformação”. Especulativa, isto é, dispensando a prova da passagem ao ato, a teoria é, em troca, eminentemente ciosa de sua própria coerência. Uma vez que se trata de colocar em ação capacidades lógicas e, em geral, intelectuais, não se admite que ela possa ser desconexa: uma teoria respeitável deve, por todos os meios, não se contradizer. A teoria não pode, enfim, ao menos potencialmente, eximir-se da pretensão a explicar um fenômeno, por mais misterioso que ele seja (como é o caso das teorias do divino). “Explicar”, por sua vez, é um termo difícil, e não há senão uma semelhança superficial entre, de um lado, a explicação de um fenômeno do mundo físico e, de outro, a explicação de um fenômeno social ou espiritual. No primeiro caso, há um argumento definitivo: qualquer que seja a teoria, “a coisa não deixa de existir”, como dizia Charcot, a propósito da histeria; no segundo caso, ao contrário, é a própria teoria, muito frequentemente, que afiança a existência do fenômeno. Sem a teoria freudiana, não somente não teríamos a mesma idéia dos fenômenos ligados ao inconsciente, mas talvez não pensaríamos que existe alguma coisa como o “inconsciente”; ou a “luta de classes” sem a teoria marxista, o “dispositivo” sem Jean-Louis Baudry e Christian Metz, para não falar da “disseminação” ou da “diferença” (*différance*). Em suma, em muitos casos, tudo se passa como se a teoria inventasse seu objeto, ou o programasse, ao mesmo tempo que ela o teoriza. Assim, a explicação não visa exatamente um fora absoluto da construção teórica: ela se assemelha, antes, a um aspecto de sua coerência.

Especulativa, coerente, explicativa: como e em que medida a teoria que pretendemos encontrar em um filme pode ter um ou outro desses três traços? O mais fácil é a relação entre um filme e a coerência de um enunciado. Mesmo o mais rapsódico dos filmes, o mais poético e o mais singular, se tem alguma pretensão a teorizar, deverá encontrar uma forma de coerência. São demonstração disso os filmes de Hollis Frampton ou os de Paul Sharits, ou ainda os filmes de Kurt Kren, a propósito dos quais eu reivindicava, em outra época, que “o cinema” (eu diria mais modestamente: um filme) poderia ser “um ato de teoria”. Eu me colocava, então, a seguinte questão: “o artista teórico é artista enquanto teoriza, e teórico em sua arte? Ou, então, é preciso admitir que ele é dois: de um lado aquele que faz, de outro aquele que fornece a exegese daquilo que ele fez?” (Aumont, 1997), e me decidia em favor da primeira hipótese, mais refinada, mais paradoxal e mais fecunda. Tanto os filmes de Kren, quanto os de Sharits, de Frampton e de outros, carregam a marca de um cálculo intensivo e preciso, visando um domínio quase total do resultado. Daí a vê-los como gestos teóricos não há senão um passo, na esteira daquilo que ensina a história da música no século XX, no momento em que, em Darmstadt, por volta de 1950, as técnicas da gravação magnética e de escrita se encontram para juntar o virtuosismo, o acaso e a reflexividade. Se, tal como ocorre nas primeiras obras de Kren, ou mais claramente ainda, nas de Kubelka, produz-se um filme a partir de um esquema pré-estabelecido e abstrato, torna-se tentador ver, nesse rigor formal, a realização prática de um projeto teórico, como observamos também nas primeiras obras de Boulez ou de Stockhausen, ainda que não se saiba definir exatamente a teoria que está na origem da obra.

Pois, ainda que a coerência seja demonstrada, resta avaliar o poder especulativo e, o que é ainda mais difícil, o poder explicativo. Quanto ao aspecto da especulação, podemos sempre argumentar, lembrava eu, que as vias do pensamento não se reduzem àquelas das quais se servem a inteligência racional e a lógica. Uma das conclusões freqüentemente extraídas dos trabalhos de Deleuze (e Guattari, neste caso) consiste em não reter de *O Que é a Filosofia?* senão sua reivindicação em favor de uma “equivalência” entre conceito e percepto, ou seja, entre, de um lado, a idéia filosófica, que consiste em se dar forma – na e pela linguagem – a um conceito e, de outro, a “idéia” artística⁷, que consiste em se dar forma – pelos meios próprios da arte – a uma certa experiência, com vistas à sua conservação e sua comunicação a outrem. Não sei se Deleuze e Guattari não foram traídos por essa interpretação, que se tornou uma verdadeira *doxa* nos estudos cinematográficos; essa equivalência entre dois registros (e duas vias muito diferentes do espírito) faz, sem dúvida, demasiadas concessões às facilidades da comparação. Creio, naturalmente, que a arte *equipara-se* à filosofia e que uma e outra equiparam-se à ciência, como modalidades diferentes da relação com o mundo. Como experiências, entretanto, as três (arte, filosofia e ciência) continuam irreduzíveis uma à outra. O que é próprio da arte é referir-se a uma certa concepção da experiência, no sentido do vivido; é isso que permite à obra de arte tocar diretamente seu destinatário, suscitar-lhe afectos e fazer com que estes afectos não fiquem inoperantes nem simplesmente subjetivos, mas que possam se juntar a uma concepção mais ampla da vida humana. Não era preciso esperar Deleuze para saber isto, pois essa concepção está no centro das definições da arte entre os antigos, desde Platão (que baseava nessa capacidade da arte sua condenação de um meio de ação demasiadamente eficaz) até John Dewey, por exemplo, que faz da arte o ápice de nossa capacidade fundamental de experimentar alguma coisa e de colocar nossas emoções e sentimentos em relação com a construção de uma “experiência” global (Dewey, 1934).

Podem um filme “especular”? E sobre o quê? A segunda questão é mais fácil de ser respondida, e poderíamos dar-lhe a forma de um pseudo-teorema: um filme não pode specular senão sobre as condições de uma experiência que tenha relação com a experiência fílmica. A experiência fílmica, sendo o que é – vasta e diversa –, deixa em aberto, por isso mesmo, um campo bastante considerável, embora algumas vias tenham sido, nos últimos anos, mais exploradas pela crítica do que outras, a ponto de se tornarem um imenso empreendimento. Foi o caso, nos anos 90, da questão do corpo humano e sua figuração, que deu origem a inúmeras publicações⁸. O que é o corpo humano? Mais precisamente, que noção de corpo podemos ter? O cinema pode contribuir para dar respostas a essa questão, pois ele tem a ver com o corpo *na* e *por* sua figuração. Os primeiros espectadores do Cinematógrafo pressentiram essa capacidade: o cinema representava os corpos humanos em seu próprio meio; ao fazê-lo, ele se assemelhava à fotografia (pela capacidade analógica automática) e ao teatro (pela continuidade e pelo desenvolvimento de situações), mas se distinguia de ambos pela maneira como elaborava suas figuras. Superior à

fotografia porque acrescenta-lhe o tempo, o cinema tem sobre o teatro a superioridade de uma maior abstração. O teatro nos mostra indivíduos humanos em carne e osso, não figuras; o cinema nos oferece, por mais realistas que sejam, figuras de homens – por ele fabricadas; todo o “primeiro cinema” (o que vai, aproximadamente, do Cinematógrafo Lumière até o fim dos anos 30 e o estabelecimento definitivo do cinema falado) não foi senão uma longa e consciente exploração desses poderes de fabricação do cinema: o enquadramento, a montagem, o ritmo, a tonalidade, etc. As primeiras experiências com o enquadramento suscitaram, imediatamente, fortes reações, sobretudo o *close-up*, que surgiu, inicialmente, como um retalhamento da figura humana, mais violento do que o da foto e da pintura⁹. Da mesma forma, foi necessária uma decisão, e audaciosa, para filmar uma cena dramática por meio da aproximação da câmera ao espaço da ação¹⁰, etc.

Em suma, tem havido, no cinema, desde os primórdios até hoje, uma tendência a fabricar, conscientemente, figuras humanas, pela utilização da dupla capacidade, reprodutiva e plástica, da mídia cinematográfica. Pode-se também dizer que o cinema – ou certos filmes – especula sobre a questão da figuração do corpo humano? Os anos 20, marcados pela experimentação e pelo vanguardismo, foram, sobretudo, sensíveis ao caráter reprodutor, autômato do cinema, afastando-o, assim, do processo subjetivo de criação, no qual alguns viram a essência da arte. Para dar apenas um exemplo, é essa visão que está no centro da crítica que Malévitch fez das “carrancas” filmadas, que perpetuam, segundo ele, uma velha idéia do rosto como reflexo da divindade no homem (Malevitch, 1925). Inversamente, observou-se, nas duas últimas décadas do século XX, caracterizadas pela globalização dos efeitos especiais, uma intensa produção de trabalhos sobre a variedade dos modos de figuração do homem no cinema, desde o retrato puro e simples (em Garrel, por exemplo, e mesmo em Vergé, 2005) até a multiplicação de soluções puramente plásticas (poeiras luminosas vistas por Schefer, explosões descritas por Brenez, etc.). Para dizê-lo de outra forma, um filme – ou um conjunto de filmes – evidentemente especula, por menos que contribuamos para isso, ao definirmos o objeto de sua especulação, o que frequentemente ocorre quando *nomeamos* esse objeto.

Um exemplo análogo seria o das reflexões – mais ou menos recheadas de teoria – sobre o espaço-tempo em filmes tão diversos quanto *O Homem e a Câmera*, *Cidadão Kane*, *La Jetée*, *2001: Uma Odisséia no Espaço*, *Son Nom de Venise Dans Calcutta Désert*, *Dogville*, e, por que não, *Tropical Malady*. Também nesse caso, será preciso, a cada vez, que um analista identifique o problema preciso ao qual o filme supostamente se dirige: a subversão da linearidade narrativa num filme de Welles não é do mesmo tipo da que aparece num filme de Marker, as lacunas calculadas entre as partes que se mostram num filme de Kubrick não são da mesma natureza das que se vêem num filme de Weerasethakul, etc. Sendo assim, pode-se tão-somente perguntar *como* o problema é tratado. Por exemplo, o paradoxo temporal – freqüente na literatura de ciência-ficção – no qual se baseia a história contada por *La Jetée*, é, em sua natureza, o mesmo que

o explorado pela trilogia *De Volta Para o Futuro* (de Robert Zemeckis) e por dezenas de outros filmes; se o filme de Marker pode ser visto como mais especulativo, e até mesmo mais teórico, é porque ele não se contenta em retomar esse esquema canônico, dando-lhe uma forma fílmica que amplifica a questão, que a faz ressoar à sua maneira e num outro plano. É também, como já sugeri, porque ele especula, talvez antes de qualquer outra coisa, sobre os meios de que a narrativa fílmica dispõe para produzir a temporalidade.

Em suma, não me parece tão difícil que um filme possa chegar a especular – mesmo que, para isso, deva se tornar um tanto especular. Ou mais exatamente (e para que me perdoem o mau trocadilho) – sob a condição de encontrar os meios de sua especulação, ou seja, sempre sob a condição de se diferenciar sensivelmente de uma norma suposta. Outro pseudoteorema: para ser capaz de especular sobre um problema geral (filosófico, se preferirmos, mas não necessariamente), um filme deve munir-se dos meios formais apropriados; ele deve até mesmo inventá-los, e pode-se afirmar que não existe especulação em um filme que não inova em seu dispositivo ou em sua forma. O ato teórico, aqui, é, ainda e acima de tudo, a diferença. Daí o fracasso constante de filmes que imaginam poder simplesmente colocar em ação um corpo de proposições pré-existentes ou buscar apoio num solo pretensamente teórico. Os filmes do *Dogma*, não obstante o caráter indireta e eminentemente teórico da doutrina que forma a base de suas estratégias figurativas e sintáticas, são menos convincentes como atos de teoria do que *Dogville*, que ironiza essa doutrina. Pode-se até mesmo acrescentar que é essa ironia (o fato, por exemplo, de que *Dogville* é um eco mordaz de *Dogma*) que faz com que o filme de Von Trier funcione como experiência reflexiva e, se preferirmos, como um ato de teoria (aliás, o ato, nesse caso, é fácil de ser isolado: ele consiste em introduzir uma câmera do *Dogma* num cenário que não foi feito para ela, e que deveria, logicamente, rejeitá-la; raramente, um filme foi tão exatamente *experimental*).

Resta a última exigência, a da capacidade explicativa, para a qual o filme está evidentemente menos preparado. Por quê? Irei diretamente àquilo que me parece epistemologicamente essencial: “especular” visa um fora do pensamento que lhe permanecerá sempre exterior. Posso, no contexto de uma especulação perfeitamente coerente, dizer o que quiser do mundo: isso não muda o mundo e, no limite, não lhe *diz respeito*. Os quadros medievais das “esferas” celestes, por exemplo, nos parecem hoje imaginações fantásticas que não explicam nada, mas não perderam, por isso, nem sua coerência, nem seu caráter de especulação. Em troca, “explicar” quer dizer, em última análise, que se é transportado mentalmente para *dentro* desse fora do pensamento, que se penetra na sua lógica, nas suas leis, nos seus modos de ser. Há duas grandes vias de explicação. A primeira (versão forte) consiste em atribuir uma causa precisa ao fenômeno sobre o qual se teoriza; ela tem a ver com a interpretação, mas uma interpretação argumentada (essa foi a aposta da primeira hermenêutica, o de pretender atingir esse regime da causalidade no domínio das obras do espírito (Schleiermacher, 1989)). A segunda apresenta-se, sobretudo, como uma descrição extremamente

desenvolvida, que faz as vezes de uma modelização; é com ela que, na verdade, se contentam as ciências humanas. Tanto num caso quanto no outro, entretanto, não há explicação a não ser que, de alguma maneira, o mundo e o fenômeno visados sejam afetados pela construção explicativa; dito de outra forma, se posso verificar que minha especulação tem realmente um efeito sobre aquilo a respeito do qual ela especula.

Evidentemente, o filme é aqui sempre limitado pela natureza metafórica e indireta de sua reflexão teórica. Quando Vertov pretende explicar, em um número do *Kinoglaz*, o circuito econômico dos bens de consumo cotidiano, ele não pode imaginar nada mais expressivo do que voltar no tempo, da carne no prato ao boi pastando. Porém, a explicação assim dada, incontestável (o bife evidentemente provém do animal criado pelo camponês), permanece elementar, quase infantil, e o filme nada diz sobre a lógica dos circuitos de produção e de distribuição; ele é incapaz de preencher sua função didática e de demonstrar a superioridade do sistema socialista, pois ele sequer o mostra; *a fortiori*, ele não o analisa, ele nada explica. É esse, em geral, o caso dos filmes que tentam reproduzir um raciocínio. A seqüência “em nome da Pátria”, em *Outubro*, que se aproxima das soluções imaginadas n’ *O Capital*, diz da melhor forma possível que a idéia de pátria – materializada em objetos decorativos e honoríficos (condecorações, medalhas, uniformes) – é um engodo. Mas além de essa sugestão permanecer bastante geral (embora verdadeira relativamente à pátria soviética), também nada foi explicado: por que isso funciona e como funciona? E o que seria preciso fazer para mudar? Quando Godard e Miéville, em um filme tão analítico quanto *Comment Ça Va*, nos dão uma lição de como se deve ler uma imagem, a demonstração é articulada e lógica, mas ainda assim seria exagerado pretender que ela explique o que quer que seja a propósito de semiótica (e menos ainda – o que seria o objetivo desse filme – a propósito de propaganda).

Um filme não é uma teoria: a conclusão lógica do que foi discutido até aqui não deveria surpreender. E não é nada fascinante. Nós o sabíamos desde o começo. O entrave continua o mesmo, a saber, a diferença entre a imagem e a linguagem, e se a reflexão pode seguir uma ou outra dessas duas vias, apenas a linguagem pode pretender explicar, pois ela coloca no mesmo plano as palavras que designam as coisas, as que designam os atos e as que nomeiam as idéias.

Um filme não é uma teoria. Mas tampouco era essa a minha questão. Perguntava-me apenas se ele poderia assemelhar-se a um “ato de teoria”, e é hora de voltar a essa questão mais modesta, que o breve percurso que fizemos permitiu, de qualquer maneira, sugerir, de três maneiras diferentes, uma resposta, parece-me, muito positiva. Inicialmente, no sentido do particular em oposição ao geral: só com dificuldade e de maneira insuficiente pode um filme tratar de uma grande questão teórica (o capitalismo e o socialismo, a propagação das idéias ou o lugar do espectador), mas ele pode restringir sua ambição. Na esteira dos mestres do cinema estrutural que citei, filmes como *Variations on a Cellophane Wrapper*, de David Rimmer (1970) ou os *Études Visuelles*, de Al Razutis (1973-83) foram capazes de definir com suficiente precisão o seu objetivo para poderem,

assim, apropriar-se dos meios para dele não se desviar e fazê-lo, com isso, aparecer como um tratamento que pode ser avaliado, em sua brevidade, como sistemático. O filme de Rimmer é a repetição, indefinidamente variada em seus parâmetros, de um plano único, representando de frente uma operária de uma fábrica de papel celofane que agita uma grande folha feita desse material. Refotografado, o plano perde seus tons acinzentados, depura-se, torna-se uma semi-abstração em preto e branco, que pode, então, ser invadido por zonas coloridas, que se fixam ora sobre um (o preto), ora sobre o outro (o branco) – a passagem temporária ao negativo faz com que as possibilidades se multipliquem por dois. Este “estudo” é ainda mais flagrante – se é que isso é possível – que os estudos de Razutis. Ele emite caladamente dois enunciados, ambos teóricos, quais sejam, que a analogia fotográfica em que um filme se baseia pode se desfazer, e que é, então, a *matéria* da imagem que é revelada.

Segunda possibilidade: um filme pode particularizar sua reflexão ao restringir não mais o objeto da pesquisa, mas as suas condições: ao se tornar claramente uma *experiência*. Conhece-se o antigo debate, ao menos em língua francesa, a propósito da noção de “cinema experimental”, e os excelentes argumentos que buscam, contra o uso estabelecido, dispensar este rótulo (Noguez, 1999): aquilo que assim rotulamos apenas raramente pretende ser uma experiência – muito mais freqüentemente, a pretensão é a de uma criação pessoal. Mas há, entre esses filmes, aqueles que se atribuem realmente a dimensão de uma experimentação. Entre os mais evidentes estão aqueles filmes que testam, sob a forma de *performance*, esta ou aquela dimensão da *espectatura*¹¹ – dos filmes sem câmera de Giovanni Martedì até as experiências de decomposição química do filme feitas por Jürgen Reble, ou os espetáculos de cinema sem filme de Anthony McCall. É mais difícil imaginar uma real experiência de dados fílmicos (formais, estéticos, ideológicos) ou, mais exatamente, é mais difícil imaginar uma verdadeira situação experimental, na qual esboços pudessem ser operacionalizados para que se chegasse a resultados efetivos: os grandes teóricos do filme – tanto os de Fluxus quanto os do cinema estrutural – efetivamente propõem a cada um de seus espectadores uma experiência singular, eventualmente enriquecedora teoricamente, mas sem capitalização. Estamos, creio, no cerne do problema: no cinema, a mais rigorosa experiência (de *T,O,U,C,H,I,N,G* à *La Région Centrale*) nunca é perseguida por meio de uma outra que a retomaria (em todos os sentidos do termo) – erro de passagem ao conceito, ao menos a um conceito realmente universalizável (pode-se deduzir, a partir do filme de Snow, vários conceitos: o filme não escolhe).

Terceira resposta: um filme é um ato, todo filme é um ato – mas um ato poético. É na qualidade de ato de invenção, ato de pensamento e de criação que, em última análise, um filme pode evocar, imitar ou chegar perto da teoria. É sua capacidade de inovar que pode dar a um filme a aparência de um enunciado teórico¹². De onde vem essa confusão, tão freqüente, entre teórico e poético? Mais do que no movimento formalista dos anos 20, o qual teve pouca influência sobre as obras em si, vejo a origem dessa confusão numa tendência dos anos 50

e 60, que coincide com o apogeu da modernidade e o começo de sua exaustão: cansada de dizer o mundo ou desesperada por não tê-lo atingido, a arte se toma como objeto. Percebe-se essa involução nas artes plásticas (particularmente na versão Greenberg), na música (o episódio Darmstadt), na literatura (o *Nouveau Roman*), etc. O cinema entrou na mesma onda, e recordo-me ainda dos enunciados do tipo “o filme certamente não diz senão o filme, mas ele diz todo o filme” (Jean-Louis Comolli) e, mais tarde, da espécie de *doxa* que só considerava um filme interessante se ele fosse “sobre o cinema” – vivia-se todo um momento do cinema de arte europeu no qual tinha se tornado difícil escapar do *topos* do filme ou do cinema no filme, desde *Persona* até aos filmes de Godard entre 1966 a 1976, passando pelo dispositivo de *Une Sale Histoire*, por *Marie pour Mémoire*, *L’Enfant Secret*, *8½* e *Entrevista*, e por esta econômica e surpreendente formulação de Marguerite Duras: “Se uma cena é mostrada, pode-se também mostrar como ela é filmada, como uma câmera filma essa cena”.

Provavelmente jamais foi superada, no cinema, a ambição criatorial que Peter Kubelka tinha traçado para seu *Arnulf Rainer*. “Gostaria de atingir o fundamento absoluto de meu meio de expressão e de manipulá-lo de forma tão pura quanto possível” (Kubelka, 1990, p. 79). Absolutismo e pureza: valores tanto espirituais quanto estéticos, e que um cientista poderia reivindicar tanto quanto um artista. Quando Kubelka, entretanto, busca – ao reivindicar que ela deva se fundamentar na natureza, via o conceito de *harmonia* – a perfeição de sua obra, ele designa, involuntariamente, a aporia constitutiva de toda assimilação de uma obra de arte – filme ou outra qualquer – a uma teoria: muito simplesmente, o conceito (neste caso, especialmente difícil) *não está na obra*. Kubelka reivindicou, para seu filme, a eternidade, de uma forma tão abstrata que podemos dar-lhe a receita, e que “qualquer um pode refazê-lo”; mas trata-se de uma coisa diferente: um esquema, não uma teoria. Última volta do parafuso sem fim: *Arnulf Rainer*, sabe-se, não é apenas um filme, mas também uma escultura. A obra fica sempre em falta, ao fim, em relação ao absoluto da teoria: mas ela não ficará nunca em falta com sua própria capacidade de atuação e de inovação.

Notas

1. A primeira obra publicada de Epstein – em 1921, um ano antes do célebre *Bonjour Cinéma* – intitula-se *La Poésie Aujourd’hui, un Nouvel Etat d’Intelligence*.
2. Como é o caso, exemplarmente, e quase caricaturalmente, em Taine (1985).
3. Permito-me remeter a meus comentários em Aumont (2005, p. 221-228).
4. “Ainda está muito difícil pensar sem intermediação, por imagens, ‘sem idéia’. Não tem importância – isso acabará por acontecer”. Eisenstein sobre *O Capital* (nota de 4 de abril de 1928).
5. Como demonstra, ao contrário e com humor, Noguez (1980).

6. Sobre este ponto, ver as interessantes reflexões de Ishaghpour (2005).
7. O próprio Deleuze contribuiu para essa interpretação, especialmente em sua famosa conferência na Femis (Deleuze, 2003).
8. Entre os quais é preciso citar, ao menos, Amiel (1998), Brenze (1998), Schefer (1997), sem contar os inúmeros epígonos desses dois últimos autores.
9. Lembramo-nos das reações, reais ou inventadas, mas, de toda maneira, sintomáticas, dos primeiros espectadores das cenas em *close-up*, quando pediam que lhes fosse mostrado o corpo inteiro e não seus fragmentos (Brisson, 1946).
10. Geralmente, credita-se isso a Griffith, em *For Love of Gold*, um dos seus primeiros filmes para a Biograph, rodado em julho de 1908 (Henderson, 1970, p. 53-54).
11. “Ato de espetatura (*l’act de spectature*) é um conceito desenvolvido pelo semiótico canadense Martin Lefebvre (1997), em substituição ao conceito de leitura, para pensar a relação que o espectador estabelece com o produto audiovisual (Duarte, 2006, p. 498)” (Nota dos tradutores).
12. É nesse sentido que Nicole Brenez compreende, quase sempre, a crítica que mais freqüentemente tem proposto essa equação, e que foi capaz de imaginar os argumentos mais variados e mais precisos (permanecendo, entretanto, ainda na ordem do metafórico). Ver, em particular, Brenez (2004).

Referências

- AMIEL, Vincent. **Le Corps au Cinéma**: Keaton, Bresson. Cassavetes. Paris: PUF, 1998.
- ASTRUC, Alexandre. Naissance d’une Nouvelle Avant-Garde: la caméra-stylo [1948], In: _____. **Du Stylo à la Caméra et de la Caméra au Stylo. Écrits (1942-1984)**. Paris: L’Archipel, 1992.
- AUMONT, Jacques. Le Cinéma Comme Acte de Théorie: notes sur l’œuvre de Kurt Kren, **Cinémathèque**, Paris, n. 11, p. 93-107, 1997.
- _____. **Montage Eisenstein**. Paris: Images Modernes, 2005.
- BRENEZ, Nicole. **De la Figure en Général et du Corps en Particulier**. Bruxelles; Paris: De Boeck, 1998.
- _____. **Une Passion Critique**. Abel Ferrara, Mémoire d’habilitation. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, 2004.
- BRISSON, Adolphe. Présentation. In: LAPIERRE, Marcel. **Anthologie du Cinéma**. Paris: La Nouvelle Édition, 1946.
- DELEUZE, Gilles **Logique de la Sensation**. Paris: Éd. de la Différence, 1981.
- _____. Lettre à Serge Daney. In: _____. **Pourparlers**. Paris: Éd. de Minuit, 1990.
- _____. Qu’est-ce qu’avoir une Idée en Cinéma? In: _____. **Deux Régimes de Fous**: textes et entretiens, 1975-1995. Paris: Éd. de Minuit, 2003.
- DEWEY, John. **Art as Experience**. New York, Putnam, 1980.
- HENDERSON, Robert M.D.W. **Griffith: the years at biograph**. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1970.

ISHAGHPOUR, Youssef. **Marx Após a Chute do Comunismo**. Tours: Farrago, 2005.

LEBRAT, Christian (Dir.). **Peter Kubelka**. Paris: Paris Expérimental, 1990.

LYOTARD, Jean-François. **Discours Figure**. Paris: Klincksieck, 1971.

MALEVITCH, Casimir. **Et Ils Façonent Des Faces Jubilatoires Sur Les Écrans** [1925]. Tradução de .V. et J.-C. Marcadé, *Le Miroir suprématisse*, Lausanne: L'Âge d'homme, 1977.

METZ, Christian. Le cinéma: langue ou langage?. **Communications**, n. 4 (repris dans *Essais sur la signification au cinéma*, Klincksieck, 1968).

NOGUEZ, Dominique. **Éloge du Cinéma Expérimental**. 2. ed. revue et augmentée. Paris: Paris Expérimental, 1999.

_____. **Sémiologie du Parapluie**. Paris: La Différence, 1980

SCHEFER, Jean Louis. Du Monde et du Mouvement des Images. **Cahiers du Cinéma**, Paris: Gallimard, 1997.

_____. **L'Homme Ordinaire du Cinéma**. Cahiers du cinéma, Paris: Gallimard, 1980.

_____. **Questions d'Art Paléolithique**. Paris: POL, 1999.

SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. **Herméneutique**. Tradução de Ch. Berner. Paris: Éd. du Cerf; Lyon: PUL, 1989.

TAINÉ, Hippolyte. **Philosophie de l'Art** (1865-69). Paris: Fayard, 1985.

TSYVIANE, Youri. L'Homme à la Caméra de Dziga Vertov en Tant que Texte Constructiviste. **La Revue Du Cinéma. Image et Son**, n. 351, p. 109-125, juin 1980.

VERGE, Émilie. **Mémoire de Maîtrise**, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, 2005.

Jacques Aumont é professor e leciona estética da imagem (especialmente a imagem móvel) na Université Paris III – Sorbonne Nouvelle e na École de Hautes Études en Sciences Sociales. Seus trabalhos recentes tratam sobre a reavaliação de duas noções críticas: a direção e a modernidade. Trabalha atualmente sobre questões de figuração em cinema (mistura de imagens e plano prolongado; sombra e luz). No Brasil, foram traduzidos os livros *A Imagem* (São Paulo: Papirus, 1993), *A Estética do Filme* (São Paulo, Papirus, 1994), *O Olho Interminável* (São Paulo, Cosac Naify, 2004), entre outros. Suas publicações recentes são: *Matière d'Images* (Paris: Images Modernes, 2005), *Le Cinéma et la Mise en Scène* (Bruxelas: Armand Colin, 2006), *Moderne?* (Paris: Cahiers du Cinéma, 2007).

Endereço para correspondência:

Université Paris III, UFR d'études cinématographiques

13, rue de Santeuil

75005 Paris

Tradução de Fabiana de Amorim Marcello e Tomaz Tadeu, do original em francês.



33(1): 35-48
jan/jun 2008

E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre

Jan Masschelein

RESUMO – E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. O artigo defende uma *pedagogia pobre* como possibilidade de educação do olhar. A partir de duas observações, uma de Walter Benjamin e outra de Michel Foucault, o autor discorre sobre o caminhar, como um novo olhar, e sobre a crítica como ato de atenção, respectivamente. Trata-se a pesquisa crítica educacional não como *insight* e como conhecimento, mas como possibilidade de abertura para um espaço existencial, um espaço concreto de liberdade prática. É, portanto, de uma pedagogia pobre que a pesquisa educacional crítica precisa.

Palavras-chave: **Educação do olhar. Pedagogia. Pesquisa. Crítica.**

ABSTRACT – E-ducating the look: on the necessity of a poor pedagogy. The following article it argues about poor pedagogy as possibility of education of the look. From the perspective of Walter Benjamin's and Michel Foucault's theories the author discusses the problem of walking - as a new way to look at - and the problem of critical thinking as an attention act. It is treated educational critical research not as insight or knowledge, but as a kind of opening for a existential space, a space concrete of practical freedom, what explain why critical educational research demands a poor pedagogy.

Keywords: **Educating of the look. Pedagogy. Critical research.**

A atenção deveria ser o único objeto da educação
Simone Weil

*Nós caminhamos, não para chegar a uma terra prometida,
mas porque o próprio caminhar é a revolução.*
Subcomandante Marcos

*[Para Foucault] pensar sempre significou pensar sobre os limites de uma
situação.
Mas também significava ver.*
Gilles Deleuze

Introdução

Quando pensamos em educar o olhar vem-nos logo a idéia de que isso seria a forma de ajudar os alunos a alcançar uma visão melhor, mais crítica, emancipada ou liberada. Deveríamos ajudá-los a abrir os olhos, ou seja, a se tornarem (mais) conscientes daquilo que “realmente” acontece no mundo, para se darem conta de como seu próprio olhar está preso a uma perspectiva e posição específicas. É necessário encontrar outra perspectiva, mais adequada, crítica, que realmente leve em conta a perspectiva dos outros. Educar o olhar, então, significaria conscientizar-se e tornar-se desperto, significaria alcançar uma melhor compreensão. Mas, neste artigo, gostaria de explorar um caminho diferente ou uma idéia diferente. Na verdade, quero entender o “educar o olhar” não no sentido de *educare* (ensinar), mas de *e-ducere*, como conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora. E-ducare o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão. Não significa nos tornarmos *conscientes ou despertados*, mas sim nos tornarmos atentos, significa *prestar atenção*. A consciência é o estado mental (*state of mind*) do sujeito que tem ou constitui um objeto/objetivo) e visa ao conhecimento. Atenção é o estado mental (*state of mind*) no qual o sujeito e o objeto estão em jogo. É um estado da mente que se abre para o mundo de forma que esse possa se apresentar a mim (para que eu possa “chegar” a ver) e para que eu possa ser transformado. A atenção abre espaço para uma possível autotransformação, ou seja, um espaço de liberdade prática. A meu ver, o e-ducare o olhar requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor). Essa prática de pesquisa crítica não depende de método, mas sim de disciplina; ela não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre; ou seja, práticas que permitam nos expor, práticas que nos levem à rua, que nos desloquem. Gostaria de pensar sobre o que é essa prática de pesquisa e-ducacional crítica, começando com um exemplo: o exemplo de caminhar (e copiar). Conseqüentemente, e-ducare o olhar significaria um convite a caminhar.

Gostaria, ainda, de explorar essa idéia juntamente com um comentário sobre duas citações. Uma delas é uma pequena observação de Foucault, e a outra é um trecho curto, porém belo, de Walter Benjamin. Começo por este último:

Caminhar: aprendendo com a força que a estrada comanda

Em “Rua de Mão Única”, Benjamin (1979, p. 51), escreve:

A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. Da mesma forma, a força de um texto quando lido é diferente de sua força quando copiado. Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha. É somente o texto copiado que comanda, assim, a alma de quem se ocupa dele, ao passo que o mero leitor jamais chega a descobrir os novos aspectos de seu interior que são abertos pelo texto, a estrada corta ao meio a floresta que vai constantemente se fechando atrás dela: porque o leitor segue o movimento de sua mente no vôo livre da imaginação, enquanto quem copia submete a mente ao seu comando.

Quero ler esse trecho como uma indicação extremamente precisa daquilo que a pesquisa educacional crítica poderia envolver, revelando também por que a revolução está no caminhar, e não depende da terra prometida para onde ele levaria. Benjamin indica claramente que esse caminhar envolve ver, abrir os olhos, ter um novo olhar (em alemão: *Ansicht*), o que não significa obter uma determinada perspectiva ou visão, mas sim deslocar o olhar para que “nós” estejamos “aqui (lá)” e para que o “lá (aqui)” possa se apresentar a “nós” em sua evidência e “nos” comandar. Deslocar o olhar para que possamos ver de maneira diferente, para que vejamos o que é visível – já que “as distâncias, mirantes, clareiras, panoramas” (Benjamin, 1979, p. 51) não estão ocultas ou além – e para que sejamos transformados (é por isso que o “nós” e o “nos” estão entre aspas). É exatamente isso que o caminhar significa: um deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada.

A questão do caminhar não é que ele nos ofereceria uma visão (leitura) “melhor” ou uma visão mais completa, que nos permitiria transgredir os limites de nossa perspectiva, mas sim que ele nos permite, por assim dizer, uma visão além de toda perspectiva, um olhar que nos transforma (e é, portanto, experiência) enquanto a sua evidência nos comanda. Ele permite um olhar além de toda perspectiva, já que a perspectiva está presa a um ponto de vista no sentido de posição subjetiva, ou seja, exatamente a posição do sujeito em relação a um objeto/objetivo). Caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora-de-posição.

Benjamin (1979) deixa claro que há uma diferença entre caminhar por uma estrada e voar sobre ela, uma diferença semelhante à diferença entre copiar um texto à mão e lê-lo (entendê-lo), sendo que a diferença é que funciona de forma

diferente, pois sua força é diferente. Caminhar pela estrada faz com que a estrada se imponha para nós com uma certa autoridade, que ela conduza o nosso olhar e nos apresente uma realidade dramática em suas diferenças, uma evidência que domina. Deve ficar claro que Benjamin não está dizendo que o olhar que temos na estrada é diferente segundo pontos de vista ou perspectivas diferentes (o ponto de vista ao longo da estrada, ou acima dela, no ar), que seria a idéia de que deveríamos não apenas ter a perspectiva de cima, mas também de baixo, cada visão/ponto de vista, oferecendo sua própria perspectiva (e talvez implicando que a de baixo é melhor, mais humana, verdadeira). Então não se trata apenas de diferentes visões ou perspectivas (que uma diferente *posição de sujeito/subjetiva* ofereceria), ainda que a diferença entre caminhar e voar afete o que “vemos”. E ele não se refere aqui à diferença entre a visão de lugar nenhum, ou um ponto de vista objetivo, por um lado, e um ponto de vista subjetivo, vivenciado e engajado, por outro. Não, ele está se referindo a uma diferença na atividade em si, a diferença entre caminhar e voar, copiar e ler, sendo diferentes formas de relacionar-se com o mundo, *relacionar-se com o presente, com o que está presente*. Essa diferença é uma diferença de força, do efeito que aquela atividade tem sobre nós mesmos e sobre o que é revelado. Quem voa, diz Benjamin, “vê” apenas, mas quem caminha pela estrada “aprende com a força que ela tem” (“*erfährt von ihrer Herrschaft*”) (Benjamin, 1971, p. 51), ou seja, “vivencia” “a trilha” como algo que se oferece/aparece que é comandada a aparecer, como se apresenta para nós, *torna-se evidente* e “comanda nossa alma”.

Voar (e ler) sobre uma estrada faz com que essa estrada se torne parte de uma superfície plana, um plano que aparece a partir da perspectiva de quem voa, revelando sua situação diante de um horizonte. A estrada aparece como um objeto que obedece às mesmas “leis” que todos os outros objetos que aparecem para o sujeito diante de um horizonte dentro e sobre aquele plano, ou seja, como objetos que podem ser explicados, definidos, ordenados, identificados (em relação ao sujeito) assim como toda a realidade (ou presente) em seu entorno. Os objetos se comportam de acordo com leis (ou razões) impostas ou supostas pelo sujeito (ou seja, sua intencionalidade). A estrada, então, é subjugada pelas leis da perspectiva de quem voa e não tem poder algum sobre quem voa (“ela é apenas a planície aberta”) (Benjamin, 1971, p. 51), ela não pode tocá-lo/a, ou melhor, ela não pode atravessá-lo/a. Ele/ela adquire um certo conhecimento, um objeto (objetividade) revelado a um sujeito (subjetividade). Um objeto (objetividade) é algo que surge a partir de determinada perspectiva, que é lido a partir de uma posição relacionada à intenção de um sujeito (a apreensão de um objeto diante do horizonte da intenção do sujeito).

O caminhar não se trata, portanto, de chegar a uma determinada perspectiva (a da terra prometida, por exemplo), mas, como o copiar à mão, de uma relação totalmente diferente com o presente; trata-se de entregar-se, de embarcar para seguir uma linha arbitrária, ou seja, a estrada e o texto como “uma estrada que atravessa” as intenções, e de *ex-pôr-se* ao seu comando. Esse comando abre um novo olhar (*neue Ansichten*) sobre nós mesmos, mas também “revela distâncias, miradores, clareiras, panoramas” (Benjamin, 1979, p. 51), ou seja, ele nos apresenta uma evidência que vai além de visões e perspectivas.

Benjamin (1979) sugere, assim, que caminhar, e igualmente copiar, liberta o nosso olhar, “abre nossos olhos” – o que é, em si e ainda, obviamente, um *topos* muito antigo e conhecido no pensamento educacional e filosófico –, desloca nosso olhar, que não é o mesmo que nos oferecer uma (nova) perspectiva ou visão. E não é a revelação de uma verdade além daquela que nós (costumeiramente) vemos. Abrir nossos olhos é ver aquilo que é evidente; trata-se, como eu diria, de estar ou tornar-se atento ou expor-se. Caminhar pela estrada e copiar o texto, são maneiras de explorar e relacionar-se com o presente, que são, acima de tudo, e-ducativas; são formas de pesquisa educacional crítica (“crítica” aqui sendo, a meu ver, idêntico a “e-ducacional”). Eles constituem um tipo de prática de pesquisa que envolve estar atento, que é aberta para o mundo, exposta (ao texto) para que ele possa se apresentar a nós de forma que nos comande. Esse comando não é o poder de um tribunal, não é a imposição de uma lei ou princípio (que supostamente deveríamos reconhecer ou impor a nós mesmos), mas sim a manifestação (aprendizado) de uma força que nos põe em movimento e assim abre o caminho. Ela não nos direciona, não nos leva à terra prometida, mas nos impulsiona. Ela não nos diz aonde ir, mas impulsiona para que nos desloquemos de onde (quem) estamos (somos). O copiar o texto não é, portanto, apenas uma representação, mas um atalho da estrada. É uma atividade paradoxal: ser conduzido por algo que ainda não foi dado, mas está para ser dado, algo que vai exatamente se apresentando ao longo do caminho que estamos seguindo. Copiar um texto como atividade concreta é reproduzir ou remoldar o texto: não é representá-lo, mas apresentá-lo. Da mesma forma, poderíamos ver o caminhar pela estrada como um mapeamento do presente que não nos dá uma visão geral (e, portanto, o mapeamento não se trata da representação de uma totalidade), mas faz um corte na estrada. Caminhar é, ao mesmo tempo, andar por um caminho e abrir um caminho que “conduz a alma”. Pode-se dizer que caminhar é a atividade física de deslocar o olhar (ou seja, deixar uma posição, ex-posição) ao longo de uma linha arbitrária, um trajeto que ao mesmo tempo existe (e é recapturado) e abre caminho para novos olhares (sem levar, portanto, a um lugar anteriormente determinado, mas a um caminho sem destino ou orientação).

Caminhar é adquirir distanciamento crítico, que não é chegar a um metaponto de vista, mas a uma distância em que a “alma” se dissolve a partir do interior. É uma prática de “pôr em risco sua própria formação de sujeito” (Butler, 2001) através de uma relação diferente com o presente – é também por isso que Foucault considera a crítica “uma questão de atitude”. Nessa atitude em relação ao presente, esse presente não é julgado, ou seja, não é levado a um tribunal, por exemplo, o tribunal da razão, ou interpretado a partir de uma determinada perspectiva; ele não é avaliado em relação a uma visão da terra prometida, mas nós expomos nós mesmos a esse presente, implicando uma suspensão do julgamento e um engajamento físico capaz de nos dissolver e, assim, libertar-nos.

Dentro dessa idéia, a pesquisa crítica e-ducacional não almeja primordialmente o *insight* e o conhecimento, aumentando o despertar ou a conscientização, mas é uma pesquisa que abre um espaço existencial, um espaço concreto de liberdade prática, ou seja, um espaço de possível autotransformação (Foucault, 2001, p. 1268)¹ que envolve uma libertação (isto é, uma e-ducação) do olhar e, nesse sentido, ela ilumina. Nessa pesquisa, o conhecimento não almeja [melhorar] nosso entendimento, mas sim cortar, isto é, a concreta inscrição corporal e transformação de quem somos e como vivemos (Foucault, 1997)². Essa pesquisa se caracteriza por uma preocupação com esse presente, uma preocupação com estar presente no presente, que é uma outra forma de indicar que a preocupação primordial de tal pesquisa é estar atento. Estar atento é uma atitude-limite que não está direcionada a limitar o presente (a julgar), mas a expor nossos limites e a nos expor aos limites. Caminhar, então, é uma prática crítica envolvendo uma atitude-limite que nos transforma, não ao nos tornar conscientes, mas sim ao fazer com que prestemos atenção. Isso nos traz a uma pequena observação de Foucault a respeito da prática da crítica. Mas, antes, uma breve observação.

Intermezzo: uma observação sobre “mapear o presente”

Não posso elaborar aqui, mas o tipo de caminhar pela estrada e como copiar o texto, conforme sugere Benjamin, poderia estar relacionado às idéias de mapeamento e cartografia que há algum tempo se tornaram populares e que agora estão atraindo cada vez mais atenção³. O que é interessante nessa “virada cartográfica”, diria Bosteels (1996), não é o crescente interesse em mapas que tem surgido em trabalhos literários e artísticos, nem o cansativo uso da expressão ‘mapear’ simplesmente como sinônimo de “descrever”, mas sim a interpretação explícita da cartografia como atividade cultural exemplar com um potencial aparente e intrinsecamente crítico e muitas vezes utópico. Penso que abordar a idéia de mapeamento a partir das atividades de caminhar e copiar, e não de ler ou voar-sobre poderia ser muito útil para avançarmos além de uma discussão um tanto estéril sobre as questões de representação relacionadas a essa idéia de mapeamento como atividade crítica. Mapear não se trata, portanto, de ler e ordenar ou representar, mas sim de recapturar e inventar simultaneamente, de copiar e “trilhar por uma estrada”. Devo esclarecer que o que sugiro aqui refere-se a uma idéia de mapear totalmente diferente daquela que aparentemente está se tornando popular também em contextos educacionais. Um bom exemplo é o recente estudo de Lambeir (2004), que se apresenta explicitamente como um mapeamento que deveria ajudar a educar o nosso olhar. É um estudo que busca mapear o *cyberspace* como sendo nosso presente. Lambeir (2004, p. 01) afirma que:

[...] seja onde for que as pessoas estejam se defrontando com uma paisagem confusa e talvez perigosa, necessitam de algo que permita que elas consigam atravessá-la; alguma luz, por exemplo, sobre os traços cruciais do campo, alguns mapas úteis também. De um lado, esses mapas precisam ser suficientemente verdadeiros para nos alertar sobre obstáculos, e de outro, eles não podem ser desencorajadores nem assustadores. Hoje, parece que “estamos precisando de um mapa que oriente as pessoas num mundo estranho... através da selva... da permanente revolução tecnológica”.

Os mapas ofereceriam esquemas conceituais ou grupos de idéias que enquadrariam os problemas. O mapa não deve nos mostrar um único caminho – isso seria simples demais – uma cópia exata não é útil porque precisamos distinguir entre o que é importante e o que não é. E obviamente esses mapas são elaborados a partir de um ponto de vista e são, de certa forma, produtos da nossa imaginação. Eles implicam assumir uma posição. Tentar não assumir uma posição e sugerir que todas as alternativas são igualmente válidas é insustentável: não se pode ignorar o fato de que vivemos neste mundo. Não somos espectadores externos, certamente não como educadores, de acordo com Lambeir. De fato, segundo Lambeir (2004), tais mapas são visões de mundo que nos contam uma história, oferecem-nos uma determinada visão (mesmo uma teoria), que nos mostram os ideais como sinalizações que nos movem. Eles nos orientam na viagem e nos ajudam a adquirir uma visão geral ampla, mas mais clara. Sendo um tipo de história, como diz Lambeir, eles [os mapas] são capazes de fazer com que novamente voltemos a ser habitantes de nosso *habitat* em transformação. E os filósofos da educação (como criadores de mapas) devem comprometer-se com alguns pontos de vista pessoais e defender alternativas possíveis. Educação implica comprometimento e engajamento pessoal. “Eles precisam oferecer ‘mapas atraentes’, que outras pessoas queiram escolher. Com atraente quero dizer histórias atraentes que, diferentemente dos contos de fadas, são elaboradas de forma argumentativa” (Lambeir, 2004, p. 01). Na verdade, então, mapear é antes de tudo elaborar uma visão geral da paisagem, marcá-la e demarcá-la, cuidar para que ninguém se perca ou se perturbe. E fazer mapas, como ele diz, implica manter os dois pés no chão (começando pela prática – mas que obviamente não é o movimento de caminhar), partindo de uma posição (onde ele quer ajudar os praticantes, os estudantes, etc.), evitando caminhos que não nos levariam a lugar nenhum.

Não posso detalhar aqui, mas, como já observei, examinar o mapeamento baseando-nos naquilo que Benjamin diz sobre copiar e caminhar nos daria uma idéia totalmente diferente de mapear. Partindo dessa idéia, a proposta de Lambeir nos tornaria maus observadores e, de fato, nos cegaria para o presente e nos tornaria imunes a transformações. Ela nos tornaria desatentos.

Caminhar e Tornar-se Atento

Numa breve resposta a uma carta no periódico francês *Le Matin*, Foucault (2001, p. 762) aprova a observação de Blanchot: “[...] que la critique commence par l’attention, la présence et la générosité”. Vejo essa observação, assim como a de Benjamin, como uma indicação muito fértil para elaborar uma idéia de pesquisa educacional crítica. Conforme já sugeri, essa prática de pesquisa crítica poderia ser descrita, de maneira particular, como a *arte* de abrir os olhos – libertando e mobilizando o olhar, ou seja, a arte de apresentar, de fazer presente. Isso significa que não é a arte de representar, de conscientizar, de reflexão crítica, transferindo ou mediando conhecimento ou *insights* ou visões gerais. O que está em jogo é abandonar a soberania do julgamento (de submeter o presente a um tribunal e a suas leis, relacionando-o a uma visão, projetando-o contra um horizonte) e reconquistando, pode-se dizer, a soberania do olhar, que oferece algo para se ver, tornando-o, por assim dizer, evidente. A pesquisa crítica trata, então, de educar o olhar para que se torne atento.

A pesquisa educacional crítica não trata de tornar consciente ou *ser consciente*, mas sim de atenção e *estar atento*. Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível.

Estar atento é o oposto de estar ausente. Em inglês, atenção refere-se a “atender” nas mais diferentes conotações de cuidado (atender um paciente, por exemplo), de estar em, de estar presente, escutar, de ir junto). Estar ausente significa que não estamos ali/aqui, que somos cativados pelo horizonte de expectativas, projeções, perspectivas, visões, imagens, sonhos, que são nossos, ou seja, nossa intencionalidade – que nos constitui como sujeito em relação a um objeto/objetivo. Poderíamos dizer que o estado mental de alguém que tem um objeto/objetivo, uma orientação, é o estado mental de um sujeito (de conhecimento). Estar atento não é ser cativado por uma intenção, ou projeto, ou visão, ou perspectiva, ou imaginação (que sempre nos dão um objeto e capturam o presente numa re-presentação). A atenção não me oferece uma visão ou perspectiva, ela abre para aquilo que se apresenta como evidência. A atenção é a falta de intenção. A atenção requer a suspensão do julgamento e implica um tipo de espera – a crítica como a arte da espera (Foucault) – em francês, atenção se relaciona com *attendre*, esperar.

Estar atento significa que a vontade de se submeter a um regime de verdade é neutralizada, e a energia com a qual o sujeito (do conhecimento) se projeta nos objetos se exaure. Esse tipo particular de atenção implica e permite um estar-presente que coloca o sujeito em jogo e que abdica da expectativa de um benefício e, nesse sentido, ela é generosa.

A Necessidade de uma Pedagogia Pobre

A pesquisa educacional crítica, ou seja, a pesquisa que abre os olhos, que nos coloca a uma distância de nós mesmos, que abre espaço para uma possível transformação, não depende da subjugação a um método ou da obediência a regras e procedimentos que seriam compartilhados por determinada comunidade (por exemplo, a comunidade científica, ou a comunidade dos seres racionais, a comunidade daqueles que se subjugam às teses da razão comunicativa...). Ela não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre, uma pedagogia que nos ajude a estar atentos, que nos ofereça os exercícios de um *ethos* ou atitude, não as normas de uma profissão, os códigos de uma instituição, as leis de um reino, as histórias e sonhos de uma “mente no vôo livre da imaginação” (Benjamin, 1979, p. 51). E, entretentes, mandar um convite para caminhar não é o mesmo que exigir a submissão a certas leis ou regras – por exemplo, de um método que funciona como tribunal ou como garantia para se chegar a respostas válidas; ou, nas palavras de Habermas: as condições da razão comunicativa ou as leis e princípios do diálogo.

A pesquisa educacional crítica exige uma pedagogia pobre, uma arte pobre: a arte de esperar, mobilizar, apresentar. Essa arte pobre é, de certa forma, cega (não tem destino, não tem um fim, não vai a lugar nenhum, não está preocupada com o além, não tem o olhar numa terra prometida), ela é surda (não escuta qualquer interpelação, não obedece “leis”) e muda (ela não tem ensinamentos a oferecer). Ela não oferece qualquer possibilidade de identificação (a posição de sujeito, seja ela a de professor ou de aluno, está, por assim dizer, vazia), não há conforto.

A pedagogia pobre nos convida a sair para o mundo, a nos expormos; em outras palavras, a nos colocarmos numa “posição” fraca, desconfortável, e oferece meios e apoio para que façamos isso. Acho que ela oferece meios para experimentarmos (ao invés de fornecer explicações, interpretações, justificativas, representações, histórias, critérios, etc.) meios para que nos tornemos atentos. Esses meios são pobres, insuficientes, defeituosos, carentes de significado, não se referem a um objetivo ou fim, meios puro, pistas que não levam a lugar algum, e que, por isso mesmo, podem levar a todos os lugares: como um *passe-partout*.

A pedagogia pobre oferece meios que podem nos tornar atentos, que eliminam ou suspendem a vontade de nos submetermos a um regime de verdade (Fabian, 2001)⁴ ou de nos submetermos a uma vantagem ou lucro. A pedagogia pobre não promete lucros. Não há nada a ganhar (não há recompensa), não há lições a serem aprendidas. No entanto, essa pedagogia é generosa, ela oferece tempo e lugar, o tempo e o lugar da experiência.

A pedagogia pobre não coloca sob vigilância, ela não controla, ela não está tomando conta de um reino (o reino da ciência, da racionalidade, da moralidade, da humanidade, etc.), ela não impõe condições para a entrada, mas, ao contrário, convida a caminhar pelas estradas, a entrar no mundo, a copiar o texto, ou seja, a expor-se. Caminhar pelas estradas significa literalmente deixar o conforto da casa e sair pelo mundo. O mundo é o lugar que não pertence a ninguém, que não

tem portões de entrada que devem estar sob vigilância. Para sair pelo mundo é suficiente fazer um esforço (sair a caminhar, a copiar). O que é necessário é a vontade de movimentar-se e exaurir a energia da projeção e da apropriação (que repetidamente estabelece sua própria ordem ou “casa”); o que é preciso é um esforço concreto como forma de disciplinar o corpo e a mente que não normalize a nossa posição, mas que, de certa forma, a enfraqueça. Caminhar e copiar são essas atividades físicas disciplinadoras. Caminhar e copiar são os nomes para todas as práticas e-ducativas que permitem a experiência e a exposição. Elas implicam abdicar do conforto de uma posição (de uma orientação, uma boa intenção, uma consciência, uma explicação ou uma história).

A pedagogia pobre é uma pedagogia que diz: “Olhe, eu não deixarei que sua atenção se distraia, olhe! Ao invés de esperar emoções fortes e um desenlace, histórias e explicações, olhe!” (Nancy e Kiarostami, 2001, p. 12). Ela impressiona o olhar oferecendo trajetos, como linhas arbitrárias (estradas, as palavras do texto). Ela oferece cortes, incisões, como linhas que mobilizam o olhar, levam o olhar para outro lugar, atraem-no, levam-no junto. Mas a linha não define o olhar e não oferece uma perspectiva. Essa pedagogia não retrata um horizonte, não oferece qualquer tradição, nem representação; ela traça uma linha como se cortasse uma abertura, que é atração para o olhar. Mas essa linha não desvenda nenhuma cena, nenhum teatro, é uma linha que faz um corte, através da qual imagens se oferecem, um *passé-partout*. Então o corte não é representação ou reflexão. E o que é revelado, o que aparece ao longo da linha não é um mundo desfigurado, caótico, que precisaria do ponto de vista (ou visão geral ou explicação) correto. Andar por essa linha, por essa estrada, é não se perder na caverna de Platão. Não, a linha é um corte se abrindo no mundo para esse mesmo mundo. Assim, o caminhar não precisa de um destino ou orientação para dar-lhe seu (verdadeiro) significado, através do qual o ideal, obviamente, seria a chegada. Uma linha arbitrária não oferece uma reflexão distorcida, incompreensível, falsa ou caótica do mundo, mas ela abre para o mundo. Caminhar por essa linha sem um programa, sem um fim, mas com um peso, uma carga: o que há lá para se ver e ouvir?

A pedagogia pobre oferece meios que nos auxiliam a assumir a posição do vulnerável, a posição desconfortável, a exposição. Assim que deixamos essa exposição, o olhar muda e os objetos (e objetivos) se apresentam aos sujeitos, e nós adquirimos conhecimento em lugar de experiência (não questiono a importância do conhecimento, mas a pesquisa educacional crítica não trata do conhecimento que objetiva entender, mas sim cortar, trata de uma possível autotransformação – veja acima). A pedagogia pobre oferece meios de deixar a posição, para que a alma seja comandada pela estrada, como a rua pavimentada pelo texto no momento em que copio o texto. Copiar, como mapear, segue um trajeto que não é guiado por idéias principais ou por (hipo)teses do copiadador ou do mapeador.

Essa pedagogia apresenta o mundo, oferece-lhe “evidência” – “não o que é evidente naquilo que é simplesmente dado (simplesmente ou empiricamente, etc.), mas o que é evidente no que aparece quando não damos uma olhada... [que] está bem longe de uma visão que está meramente avistando (que olha

meramente para “ver”): o que é evidente se impõe como o estabelecimento de um olhar (“*elle s’impose comme la mise en puissance d’un regard*”). (Nancy e Kiarostami, 2001, p. 12). “A evidência sempre contém um ponto cego dentro de sua própria obviedade: dessa forma ela se apóia no olho. O ‘ponto cego’ não priva o olho de sua capacidade de ver: ao contrário, ele produz uma abertura para o olhar e o pressiona a ver” (Nancy e Kiarostami, 2001, p. 12). É essa pressão que a pedagogia exerce: ela pressiona. E o ponto cego poderia ser visto como a linha (arbitrária) que abre para o olhar. A pedagogia pobre esclarece a necessidade de olhar e usar os olhos: a evidência e a certeza de um olhar que é mobilizado, olhar como observação do mundo e sua verdade. O que não é a verdade sobre o real, mas sim a verdade que vem do real – a verdade não está numa tese ou representação, mas na experiência. É para novamente dar o real (que não é simplesmente dado), para “realizá-lo” (ver Benjamin), ou seja, para vê-lo e observá-lo. A pedagogia crítica não captura o olhar, mas o exige, mobiliza-o, anima-o, faz com que ele vá junto para que o olhar não fique aprisionado e sim possa ser seduzido e levado por aquilo que é evidente (Scott, 1991)⁵. E a evidência não é o que simplesmente é dado, mas sim aquilo que *vem* a aparecer quando o olhar se ocupa do presente ao invés de julgá-lo.

Caminhar pela estrada implica uma possível transformação (“o comando da alma”); o “sujeito” dessa caminhada é o sujeito da experiência e, portanto, de certa forma, não é sujeito algum (que tenha um objeto e uma orientação). Em outras palavras: os sujeitos da experiência e os sujeitos da atenção são tipos particulares de sujeitos. Eles não se subjugam ao tribunal da pesquisa científica (qualitativa, quantitativa), nem ao tribunal da razão comunicativa, ou às exigências do diálogo, mas estão sob o comando do presente que vem vindo. E sabemos por Benjamin que quem caminha, como quem copia, não está ouvindo “o movimento de sua mente no vôo livre da imaginação” (Benjamin, 1979, p. 51) – é isso que o leitor está fazendo, aquele que entende e interpreta: ouvindo os comandos de seu “eu”. Nesse sentido, o olhar também está libertado do “eu” e não é subjetivo ou privado, ainda que certamente seja pessoal (e ligado ao corpo), envolvendo-“nos”, envolvendo “nossa alma”.

E isso, penso eu, é precisamente o que está em jogo na pesquisa educacional crítica como o “abrir de nossos olhos”, isto é, na abertura de um espaço existencial, um espaço para a liberdade prática: nossa alma.

Notas

1. “*Ouvrir une espace de liberté, entendu comme espace de liberté concrète, c’est-à-dire de transformation possible*” (Foucault, 2001, p. 1268).
2. “Isso é porque o conhecimento não é feito para entender; ele é feito para cortar” (Foucault, 1997).
3. Ver, por exemplo, Bosteels (1996) e Sartre (2005).
4. Fabian, falando sobre a pesquisa antropológica “vendo” o outro, sugere que talvez a melhor pesquisa se realize enquanto a pessoa está “fora de si”, ou seja, quando relaxamos nossos controles internos, esquecemos nossos propósitos, nos abandonamos. É o lado extático, que não é “método”, diz ele, mas a necessidade de paixão – “como impulso e sofrimento, terror e tortura” – sendo a condição para realmente poder ver (Fabian, 2001).
5. Um convite a caminhar é um convite para compartilhar uma experiência (-limite). Mas devemos ser muito cautelosos quando nos referimos à “evidência” e a “evidência da experiência”. Veja, por exemplo, a convincente crítica de Scott (1991, p.773-797) à proposição de que a experiência ofereceria uma evidência em que alguma coisa fosse se tornar visível. Entretanto, espero ter deixado claro, a forma como aqui uso “experiência” e “evidência” está deslocando esses termos para outro registro, um registro existencial e não epistemológico ou metodológico.

Referências

- BENJAMIN, Walter. One-Way Street. In: _____. **One-Way Street and Other Writings**. (Tradução de E. Jephcott ; K. Shorter). London: NLB, 1979. P. 51.
- BOSTEELS, Bruno. A Misreading of Maps: the politics of cartography in Marxism and Poststructuralism. In: BARKER, St. (Ed.). **Signs of Change: premodern – modern – postmodern**. Albany: State University of New York Press, 1996. P. 109-138
- BUTLER, Judith. What is Critique?: an essay on Foucault’s virtue. In: _____. **The Judith Butler Reader**. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, 2001.
- FABIAN, J., **Anthropology with an Attitude: critical essays**. Stanford: Stanford University Press, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Michel Foucault et L’Iran. In: DEFERT, D.; EWAL, F.; LAGRANGE, J. (Eds). **Dits et Écrits II 1976-1988**. Paris: Gallimard Quarto, 2001. P. 762.
- _____. Nietzsche, Genealogy and History. In: RABINOW, Paul (Ed.). **Essential Works of Foucault, 1954-1984**. New York: New Press, 1997.
- FOUCAULT, Michel. Structuralisme et Poststructuralisme. In: DEFERT, D.; EWAL, F.; LAGRANGE, J. (Eds). **Dits et Écrits II 1976-1988**. Paris: Gallimard Quarto, 2001. P. 1268.
- LAMBEIR, Bert. **The Educational Cyberspace Affaire: a philosophical reading of the relevance of information and communications technology for educational theory**. Leuven: Unpublished doctoral dissertation. K.U.Leuven, 2004.
- NANCY, Jean Luc; KIAROSTAMI, Abbas. **L’Évidence du Film/the Evidence of Film** Brussels: Yves Gevaert, 2001.

SARTRE, Thomas Flynn. **Foucault and Historical Reason**: a poststructuralist mapping of history. Chicago/London: The University of Chicago Press, 2005.

SCOTT Joan. The Evidence of Experience. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 17, p. 773-797, 1991.

Jan Masschelein é professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Leuven, na Bélgica.

Endereço para correspondência:
Centrum voor Wijsgerige Pedagogiek
Andreas Vesaliusstraat 2
B-3000 Leuven – Belgium
jan.masschelein@ped.kuleuven.be

Tradução de Lisa Becker, do original em inglês.
Revisão técnica de Marcelo de Andrade Pereira



33(1): 49-58
jan/jun 2008

Imagem e Ceticismo: sobre o vínculo entre cinema e realidade na obra de Stanley Cavell

Paola Marrati

RESUMO – Imagem e Ceticismo: sobre o vínculo entre cinema e realidade na obra de Stanley Cavell. Partindo do livro *A Projeção do Mundo*, de Cavell, o artigo discute o vínculo essencial entre cinema e realidade. Destaca-se aqui um importante aspecto acerca deste vínculo, qual seja, o de que o papel da realidade não é, de forma alguma, o de ser copiada, reproduzida ou representada da maneira mais fiel possível. Para Cavell, a questão é a de saber o que se passa com a realidade quando projetada sobre uma tela, e o que se passa conosco quando olhamos o mundo de um filme. Assim, o restabelecimento mais fiel possível deste mundo exterior acaba por colocar em jogo as diferentes formas que a relação com a realidade pode assumir, entre as quais a representação não seria nem a primeira, nem a mais importante.

Palavras-chaves: **Imagem. Realidade. Ceticismo. Cinema.**

ABSTRACT – Image and Skepticism: on the link between cinema and reality in Stanley Cavell's work. Using Cavell's book *The World Viewed* as the point of departure, this article discusses the essential link between movies and reality. The text highlights an important aspect of this link which is the fact that the role of reality is in no way the one of being copied, reproduced, or represented in the most truthful way. To Cavell, the matter at hand is to know what happens to reality when it is projected and what happens to us when we see the world of a movie. Therefore, the most possible faithful reinstatement of this exterior world ends up putting into question the different forms that the relation with reality can take, among which representation would neither be the first nor the most important one.

Keywords: **Image. Reality. Skepticism. Movies.**

Em seu primeiro livro consagrado inteiramente ao cinema, *A Projeção do Mundo*, Stanley Cavell define o cinema como “uma imagem em movimento do ceticismo” (Cavell, 1999, p. 242). Essa definição, ou descrição, é estranha não apenas em si mesma, uma vez que o vínculo entre cinema e ceticismo não tem, à primeira vista, nada de evidente: ela é ainda mais estranha se consideramos que uma das teses principais do livro consiste na afirmação, insistente e repetida, de um vínculo essencial entre o cinema e a realidade. Como compreender que o cinema seja, ao mesmo tempo, uma imagem do ceticismo e uma forma de expressão artística na qual a realidade exerce um papel necessário? Entretanto, essas duas afirmações de Cavell são profundamente coerentes: uma esclarece a outra, uma depende da outra. E é apenas ao tentar apreendê-las em sua dependência recíproca que se pode compreender a filosofia do cinema de Cavell e os elementos que ela coloca em jogo. Elas nos permitem destacar, em particular, um dos aspectos mais originais e importantes de seu pensamento. A “modernidade” do cinema – esse antigo confronto entre ceticismo e realidade, que acompanha o cinema desde seu nascimento – adquire, tal como Cavell a descreve, um aspecto inédito e surpreendente.

Começemos pelo papel que a realidade exerce nos filmes. Desde as primeiras páginas de *A Projeção do Mundo*, Cavell rende homenagem aos escritos de Panofsky e de Bazin, e subscreve a idéia, partilhada por esses dois autores, de que o cinema mantém um vínculo singular com a realidade, de que existe, se preferirmos, um “realismo” que é próprio do meio cinematográfico de expressão. Mas, se essa intuição é exata, e justificada, o mesmo não ocorre com as teses que Bazin e Panofsky desenvolvem para sustentá-la. Segundo Cavell, não se pode afirmar, como faz Panofsky, que “a matéria (*medium*) dos filmes é a realidade física como tal”, ou, como faz Bazin, que “o cinema comunica essencialmente através daquilo que é real”, ao menos se tomamos esses enunciados ao pé da letra (Cavell, 1999, p. 24)¹. De onde vem, então, o sentimento de um realismo constitutivo do cinema e qual é a sua verdade?

Se é verdade que o que vemos numa tela durante a projeção de um filme não são parcelas de “realidade física como tal”, é igualmente importante destacar que o papel da realidade tampouco é o de ser copiada, reproduzida, representada da maneira mais fiel possível. A própria questão da fidelidade da representação é descabida, uma vez que o cinema, segundo Cavell, não representa o mundo nem melhor nem pior do que outras formas de expressão artística pela simples razão de que *ele não representa absolutamente nada*. Tem-se freqüentemente argumentado, contra os que insistem no papel da realidade, que os filmes de todas as épocas têm mostrado mundos fantásticos tão distantes quanto possível do “real” ou, se preferirmos uma terminologia mais recente, que nunca houve um cinema sem “efeitos especiais” – até mesmo na obra de cineastas que tinham no realismo sua estética e política explícitas². Ainda que dirigida contra o realismo, trata-se de uma objeção deslocada, por pressupor que o vínculo do cinema com a realidade é um vínculo de representação. Ora, Cavell observa, com razão, que simplesmente não existe nenhum elemento que possa aspirar à função

de “representado” de um filme. Um filme não representa um acontecimento que lhe teria precedido ou que seria distinto dele, assim como tampouco representa a filmagem, o roteiro, os cenários ou os atores (Cavell, 1999, p. 236-237).

Para Cavell, por outro lado, tal como anteriormente para Bazin e Panofsky, o vínculo íntimo do cinema com a realidade está centrado em seu suporte fotográfico. E a fotografia, graças a seu automatismo, parece assegurar precisamente a mais fiel representação do real, mostrar-nos o mundo tal como ele é, proporcionar-nos a sua representação mais direta, sob todos os aspectos, em comparação com as mediações necessárias às artes plásticas. Ora, em relação a esse ponto, Cavell afasta-se de seus predecessores: por razões essenciais, a categoria da representação não é adequada para a fotografia e tampouco para o cinema. Como veremos, a questão do papel que a realidade desempenha no cinema e na fotografia não é separável da questão de como podemos conceber os vínculos com o mundo, as diferentes formas que a relação com a realidade pode assumir, entre as quais a representação não é nem a primeira, nem a mais importante. Se Bazin, por exemplo, apesar da inteligência e da pertinência de suas análises, nem sempre consegue dar uma formulação adequada a suas intuições, é porque ele confia demasiadamente na idéia de representação e, junto a isso, na idéia da qual essa última acaba por ser dependente: a de semelhança. Estabelecer, entretanto, uma conexão convincente com a realidade não equivale, necessariamente – e, na verdade, quase nunca – a produzir dela uma “representação semelhante”. Ao menos é isso que Cavell quer mostrar em sua discussão sobre a relação entre pintura e fotografia, no segundo capítulo de *A Projeção do Mundo*, discussão que, longe de ser uma digressão, conduz ao cerne de seu argumento.

Tem-se frequentemente pensado a relação entre fotografia e pintura em termos de rivalidade mimética, como se essas duas formas de expressão buscassem chegar ao mesmo objetivo: o do restabelecimento mais fiel possível do mundo exterior. Nessa perspectiva, o destino da pintura teria sido definido por antecipação: ao não poder competir, pelos meios que lhe são próprios, com a reprodução técnica do visível, ela teria sido obrigada a renunciar ao realismo e a buscar outros caminhos. Em suma, a fotografia seria, propriamente falando, a *causa* da história das vanguardas. O próprio Bazin subscreve, em parte, essa explicação, ao afirmar que a fotografia liberou as artes plásticas de sua obsessão com a semelhança (Bazin, 1981, p. 12). Ora, segundo Cavell, essa explicação não é apenas historicamente falsa, como apresenta uma falsa imagem da vocação da pintura (e da fotografia). Se a pintura, em um momento determinado, deixou de pretender ser representativa, de ter como objetivo a semelhança, não foi porque a fotografia podia satisfazer esse desejo melhor do que a própria pintura, mas porque a semelhança havia perdido seu poder de convicção: “A pintura, em Manet, foi *forçada* a renunciar à semelhança precisamente por causa de sua própria obsessão pela realidade, porque as ilusões que ela havia aprendido a criar não propiciavam a confiança na realidade, a conexão com a realidade, que ela desejava” (Cavell, 1999, p. 48, grifos nossos)³.

Foi, pois, um acontecimento intrínseco à história da pintura que fez com que seu desejo – e sua necessidade – de chegar ao real não pudessem mais ser satisfeitos por um certo modo de representação, por um “aporte de semelhança”, e com que outras vias devessem ser exploradas (Cavell, 1999, p. 49). Mas há ainda uma outra razão que faz com que seja enganoso ver a pintura e a fotografia em competição entre si pela melhor reprodução do visível. Por causa de seus diferentes suportes, elas não atuam no mesmo domínio: ali onde a pintura não *deve*, mas *pode* ser representativa, a fotografia *não pode*; essa possibilidade lhe é, por princípio, *negada*. O automatismo que define a fotografia e que assegura o vínculo específico que ela mantém com a realidade é, também, segundo Cavell, o que torna impossível pensar esse vínculo em termos de representação. Vejamos por quê.

O fato essencial do automatismo fotográfico introduz uma proximidade entre uma foto e seu objeto, uma proximidade que não tem equivalente em outros domínios. Os seres e as coisas emitem sons: desde que diferentes aparelhos técnicos se tornaram disponíveis para gravá-los, tornou-se possível reproduzir e ouvir os sons na ausência dos objetos que os emitem. Uma máquina fotográfica, entretanto, não nos proporciona o meio técnico de reproduzir ou de copiar alguma coisa que existisse independentemente dela. Uma máquina fotográfica produz, em certo sentido, objetos ontologicamente novos:

O que está faltando não é uma palavra, mas, por assim dizer, algo na natureza – o fato de que os objetos *não produzem* ou *não têm* vistas. Inclino-me a dizer: os objetos estão demasiadamente *próximos* de suas vistas para entregá-las à reprodução; a fim de reproduzir as vistas que eles (por assim dizer) produzem, é preciso que *eles* sejam reproduzidos [...] (Cavell, 1999, p. 47, grifos nossos).

Nem mesmo termos como molde ou matriz, utilizados por Bazin, servem para descrever, na opinião de Cavell, a proximidade ontológica entre uma fotografia e seu objeto, pois, nesses casos, pode-se descartar o original, enquanto que “numa fotografia, o original continua tão presente quanto jamais esteve” (Cavell, 1999, p. 47). Uma fotografia é, pois, uma fotografia *da* realidade (no sentido objetivo do genitivo): ela não nos fornece, da realidade, uma representação, nem uma reprodução, nem uma cópia ou uma matriz, mas, antes, uma *transcrição* – o termo “transcrição”, aqui, visa menos introduzir uma terminologia exata do que destacar a estranheza ontológica do vínculo entre a fotografia e seu objeto. Afirmar que uma fotografia é uma transcrição da realidade é uma maneira de fazer com prestemos atenção ao fato extremamente singular de que, quando olhamos uma fotografia, vemos coisas que não estão presentes (Cavell, 1999, p. 45).

O cinema faz o mesmo, mas de maneira diferente. Uma vez que seu suporte é fotográfico, ele também mostra “transcrições” da realidade, mas numa sucessão que lhes imprime movimento. Além disso, as imagens móveis de um filme são projetadas sobre uma tela. Cavell acaba, assim, por definir o meio de expressão cinematográfica como “uma sucessão de projeções automáticas do mundo” (Cavell, 1999, 109-110). Mas o que está em jogo nessa definição, que

parece ser formulada expressamente para decepcionar tanto os leitores menos avisados quanto os mais avisados? A questão, para Cavell, é a de saber o que se passa com a realidade quando ela é assim projetada sobre uma tela, e o que se passa conosco, espectadores, quando olhamos o mundo de um filme. É como se o cinema só pudesse ser compreendido por meio da realidade que ele projeta e do olhar dos espectadores; é como se ele se interpusesse entre a projeção do mundo e o olhar sobre o mundo projetado. Pode-se, certamente, abordar os filmes sob muitos outros pontos de vista, e Cavell é o primeiro a sabê-lo – e a fazê-lo⁴-, o que não tira a importância dessa questão, sobretudo se levarmos em conta o significado particular que o automatismo adquire nas reflexões de Cavell. Que tipo de relação com a realidade está em ação no automatismo? O que há de significativo no fato de que um filme nos mostra projeções *automáticas* do mundo?

Se é tão importante compreender que o cinema não é representativo é porque a representação é sempre subjetiva, enquanto a força do automatismo está precisamente no fato de dispensar o sujeito: representação e automatismo são incompatíveis. A realidade vista pelo olho mecânico de uma câmera não é uma percepção subjetiva: um filme é, obviamente, visto por um olhar humano, mas isso não impede que o mundo de um filme seja visto, por assim dizer, do exterior, como se, por um momento, graças à câmera, eu pudesse ver o mundo a partir de fora, como se eu pudesse escapar de minha interioridade para chegar, enfim, ao mundo tal como ele é. Seria essa a promessa mágica, ou mítica, do automatismo: a de nos permitir ver o mundo em si, um mundo incontaminado por nosso olhar; a de nos dar o poder de uma visão não subjetiva. Obviamente, tal promessa só faz sentido se acreditarmos que um olhar que vem de dentro está sempre correndo o risco de ser enganador, de mascarar o mundo em vez de revelá-lo, de afastar o mundo de nós em vez de aproximá-lo. Ver a partir de fora e não de dentro de si mesmo é um desejo que apenas uma alma que se sente prisioneira de sua interioridade ou um espírito em busca de uma certeza do saber, ao abrigo de toda dúvida, pode sustentar. Ora, se esse desejo nos é tão familiar é porque o temor de um isolamento metafísico e a busca de um fundamento absoluto do saber definem, segundo Cavell, um aspecto essencial de nossa modernidade, desde Descartes e a Reforma, Shakespeare e Kant, Kirkegaard e o Romantismo.

A modernidade que Cavell descreve em suas obras é atravessada por esse temor de isolamento e por essa busca de certeza, que estão, na verdade, profundamente ligados; que têm uma origem comum, ainda que se expressem por vias diferentes. O que Descartes e a Reforma teriam produzido – ou o que teriam testemunhado, pouco importa – seria uma certa concepção do sujeito. Um sujeito que é, antes de mais nada, interioridade, mas uma interioridade sem transparência, que se aprofunda como um domínio desconhecido, a ser descoberto, explorado, conquistado. Ora, a originalidade de Cavell está em ter colocado em destaque o fato de que essa (re)descoberta moderna da alma tem um preço – e não dos mais baratos. A proximidade relativamente a si tem, como contrapartida, o distanciamento relativamente ao mundo. A relação com o mundo

torna-se problemática, incerta, precária. O sujeito, considerado em sua interioridade, não está mais seguro de poder sair dela, de poder estabelecer vínculos de exterioridade. A obsessão da realidade que nos serviu de fio condutor encontra sua razão de ser num sujeito assombrado pela distância que o separa dos seres e das coisas – distância infinitamente mais difícil de transpor do que aquela que o separa de si mesmo.

A herança cartesiana tem, pois, em Cavell, uma dimensão bastante diferente daquela descrita por Heidegger, em suas célebres teses sobre a modernidade – teses que se tornaram, sob muitos aspectos, dominantes (Heidegger, 1986, p. 99-146). Em Heidegger, o sujeito também assume o primeiro plano: ele se torna espectador para o qual o mundo aparece como imagem, mas seu olhar é o do cálculo e do controle e, por essa razão, o rótulo de “espectador” não lhe convém. Para esse sujeito, o mundo está ao alcance da mão: objeto de uso e de controle técnico. O que se distancia na modernidade não é, portanto, o mundo, mas o ser – ou sua diferença – e se o sujeito tem necessidade de sair de si não é para chegar ao mundo, mas para se abrir extaticamente ao ser. O tema de um mundo visto – que é, aliás, o título inglês de *A Projeção do Mundo* [*The World Viewed. Reflexions on the Ontology of Film*] – evoca as teses de Heidegger, mas a proximidade é apenas aparente. Segundo Heidegger, a modernidade constitui-se por um duplo movimento, que faz com que o homem se torne sujeito, enquanto que o mundo se torna imagem, mas esse movimento é o da *representação*, da qual o sujeito e o mundo são os dois pólos. A representação os mantém unidos, faz com que eles se reforcem mutuamente, ao dar ao sujeito o controle, e ao mundo-imagem a certeza e a consistência da “tecnociência”. Se as análises de Heidegger não são desprovidas de um certo *pathos*, o da perda e da nostalgia de um mundo que existiu antes (ou depois) do “desencatamento”, a modernidade que ele descreve não possui, em troca, nenhum estado d’alma, e não sem motivo: a alma e o espírito desapareceram da época da representação e das visões do mundo (*Weltanschauung*).

Em Cavell, a ênfase é completamente diferente: a modernidade não está tão segura de si mesma; ela está atravessada pela dúvida e pelo problema de nossa presença diante do mundo, de nossa presença no mundo. O sujeito moderno, se assim podemos dizer, é assombrado pelo ceticismo: a busca da certeza do saber e do controle técnico é inseparável do pavor da consciência de que a realidade está, para sempre, fora de nosso alcance, de que ela está apartada de nós pela forma mesma de nossa subjetividade. É como se a dúvida cartesiana, uma vez formulada, estivesse destinada a retornar, a habitar até a certeza. A importância do tema do ceticismo, e por isso a razão de sua persistência, deve-se ao fato de que ele exprime esse sentimento de separação ou de isolamento metafísico. Um sujeito que pensa e vive a si mesmo como interioridade é um sujeito que não está certo de estar presente para o mundo e para os outros, que não está certo de que aquilo que lhe aparece como um fora não passa de um reflexo de sua interioridade. É possível dar a essa incerteza a forma de uma questão sobre a existência do mundo e dos outros, mas o que se exprime através de movimentos

epistemológicos, através da busca de uma prova inatingível da existência do mundo e de outrem: é o temor de não poder estabelecer vínculos com o mundo e com os outros. O verdadeiro problema não é a existência do mundo e de outrem, mas a existência *no* mundo e *com* os outros. A verdade do ceticismo, tal como Cavell o interpreta, consiste em nos mostrar que este problema não tem solução definitiva, que se impõe sempre novamente, que deve ser sempre enfrentado novamente, em nossa vida individual e em nossa vida coletiva. E, nesse sentido, somos todos céticos ou, melhor, estamos todos expostos à tentação do ceticismo: negar a exterioridade, ou fugir dela, ou não reconhecê-la, em vez de encarar a difícil tarefa de estabelecer relações com a exterioridade, de aceitar a separação e de tentar, a partir da separação, construir vínculos com o mundo e com outrem⁵.

A modernidade é cética ou, mais precisamente, é atormentada pelo ceticismo e é esse tormento mesmo que provoca a obsessão com a realidade. É o sentimento – ou o temor – de não estar em presença da realidade que produz o desejo obsessivo de realidade. O automatismo é uma maneira de satisfazer esse desejo, mas não é o único. E, desse ponto de vista, compreende-se melhor em que sentido, segundo Cavell, nunca houve rivalidade entre pintura e fotografia:

Poder-se-ia, pois, dizer que a fotografia nunca esteve em competição com a pintura. O que ocorreu foi que, em um certo momento, a busca pela realidade visual, ou (segundo a fórmula de Baudelaire) da “memória do presente”, sofreu uma cisão. Para manter a convicção em nosso vínculo com a realidade, para manter nosso estar-presente, a pintura aceita o distanciamento do mundo. A fotografia mantém o estar-presente do mundo ao aceitar que dele estejamos ausentes (Cavell, 1999, p. 50-51).

O cinema utiliza-se plenamente desse poder do automatismo fotográfico: o mundo de um filme desfila pela tela; ele se oferece, assim, ao olhar de um espectador, o qual, por sua vez, continua invisível. O cinema nos permite ver o mundo sem sermos vistos – e esse segundo aspecto é igualmente essencial (Cavell, 1999, p. 51). Ver o mundo sem ser visto é uma experiência comum para os espectadores de cinema, mas, em sua própria banalidade, esse fato traduz o desejo de ver o mundo diretamente, sem mediação, o mundo exterior ao sujeito – exatamente aquilo que a filosofia moderna parece, por impossibilidade, nos interditar: “A filosofia moderna nos ensinou que é justamente isso que está metafisicamente além de nosso alcance (seja pelas razões de Kant, de Locke ou de Hume) ou (como talvez diriam Hegel, Marx ou Nietzsche) além de nosso alcance metafísico” (Cavell, 1999, p. 151).

Entretanto, essa desforra, se assim podemos dizer, contra a filosofia é bastante ambígua: a interdição metafísica é, talvez, transgredida, mas a conexão com o mundo não é, com isso, restabelecida, pois um mundo que posso ver sem ser visto é um mundo do qual sou *excluído*. Pode-se compreender agora em que sentido o cinema é uma imagem em movimento do ceticismo, como diz Cavell, ou talvez ainda mais exatamente, em que sentido ele é uma imagem em movimento

da *verdade* do ceticismo. Aquilo que vejo sobre uma tela não são representações subjetivas, mas transcrições automáticas da realidade; vejo um mundo em que a realidade exterior não está em questão, mas que não tenho por onde pegar; vejo um mundo do qual não faço parte. Se aquilo com que sonho é sair de minha subjetividade, o olhar do fora que o cinema me oferece não pode satisfazer tal sonho senão pela metade: um mundo que é tão-somente visto é um mundo à distância, sempre *diante* de mim e, portanto, fora de meu alcance.

Se o cinema é uma imagem da verdade do ceticismo é porque ele mostra que o mundo *pode ser perdido*: não em si mesmo, mas *para nós*. O cinema é moderno, muito moderno, mas de acordo com uma idéia da modernidade que não é a de uma certa doxa nietzschiana ou heideggeriana sobre a morte de Deus ou da ausência do divino, nem a idéia, especular, de um retorno do religioso. A modernidade do cinema é, gostaria de dizer, *imanente*: seu problema é o do mundo, de nossa crença na possibilidade de estabelecer vínculos no mundo, de criar novas possibilidades de vida no mundo⁶.

A impaciência de Cavell para com aqueles que negam o papel da realidade na fotografia e no cinema deve-se ao fato de que uma “paródia do ceticismo”, uma falsa sofisticação filosófica, acaba por ganhar destaque no esforço por evitar tanto a questão de nossa presença, problemática e frágil, para o mundo e para outrem, quanto a responsabilidade que essa questão nos impõe (Cavell, 1999, p. 242-243). E se temos, às vezes, necessidade de liberdade relativamente à responsabilidade, Cavell enfatiza, com razão, que não será a denegação – ou o cinismo – que poderá nos dá-la.

Notas

1. Cavell, obviamente, não dá nenhuma definição normativa do que o cinema é ou deve ser: sua insistência no papel que a realidade exerce nos filmes é uma análise do cinema, tal como ele foi em sua história e tal como ele continua a ser ainda, em parte, hoje (apesar do crescente papel das imagens digitais e das mudanças que elas introduzem no cinema e na fotografia).
2. Pensemos, para dar um único exemplo, em *Milagre em Milão*, de De Sica.
3. Na interpretação que faz da pintura e do modernismo, Cavell se inspira no trabalho de Michael Fried e, em especial, em *Art and Objecthood* (1998).
4. Em seus outros livros consagrados ao cinema, Cavell analisa obras singulares e gêneros específicos e explora os elementos de filosofia moral e política que estão em jogo nos filmes de Hollywood dos anos 30 e 40 (Cavell, 1993; 1992; 2003; 2004).
5. A temática do ceticismo atravessa toda a obra de Cavell, mas a exposição mais sistemática da relação entre ceticismo e modernidade encontra-se em *Les voix de la raison* (1996).
6. A referência é, aqui, às análises estranhamente próximas, relativamente a esse ponto, do tema da fé no mundo, em *Cinema 2. L'Image-Temps* (Deleuze, 1985). Para uma

discussão detalhada dessa questão, permito-me remeter a Marrati (2004, p 322).

Referências

- BAZIN, André. **Qu'est-ce Que le Cinéma?**, Paris, Editions du Cerf, 1981.
- CAVELL, Stanley. **Le Cinéma Nous Rend-il Meilleurs?**. Paris: Bayard, 2003
- _____. **Cities of Words**. Cambridge: Harvard University Press, 2004.
- _____. **Contesting Tears**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- _____. **A la Recherche du Bonheur [1981]**. Paris: Cahiers du cinéma, 1993.
- _____. **Les Voix de la Raison [1979]**. Paris: Seuil, 1996.
- _____. **La Projection du Monde [1971]**. Paris, Belin, 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Cinéma 2 : l'image-temps**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.
- FRIED, Michael. **Art and Objecthood**. Chicago: University of Chicago Press, 1998.
- HEIDEGGER, Martin. L'Époque des Conceptions du Monde. In: _____. **Chemins Qui ne Mènent Nulle Part [1950]**. Paris: Gallimard, 1986. P. 99-146.
- MARRATI, Paola. **Gilles Deleuze: cinéma et philosophie [2003]**, republié in *La philosophie de Deleuze*. Paris, PUF, 2004.

Paola Marrati é professora e pesquisadora do Departamento de Filosofia da Johns Hopkins University, em Baltimore, nos Estados Unidos, e do Collège International de Philosophie (CIPh), em Paris, na França. Publicou, entre outros, o livro *Gilles Deleuze: cinema et philosophie* (PUF, Paris, 2003).

Endereço para correspondência:
Johns Hopkins University
3400 North Charles Street
Baltimore, MD 21218 Office
pmarrati@jhu.edu

Tradução de Fabiana de Amorim Marcello e Tomaz Tadeu, do original em francês.



Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação

Rosalia Duarte e João Alegria

RESUMO – Este artigo propõe uma reflexão sobre as relações entre educação e cinema no Brasil, enfocando a inserção de filmes em projetos educativos formais e não-formais. Nossos argumentos são desenvolvidos a partir de duas abordagens do problema: em uma delas, de caráter histórico, tecemos considerações sobre a gênese das relações entre essas duas áreas no Brasil; na outra, de caráter prospectivo, tomamos como referência um estudo exploratório, de base qualitativa, realizado com crianças de classes populares da cidade do Rio de Janeiro, sobre a relação que elas têm com o cinema, e um projeto de difusão do cinema na escola, do Ministério da Cultura da França, procurando pensar a formação estética audiovisual como uma possibilidade de olhar o cinema a partir da educação.

Palavras-chave: **Cinema. Educação. Formação estética.**

ABSTRACT – **Aesthetic formation as another possibility of looking at the cinema from the education.** This essay intends to discuss the relationships between education and cinema by focusing the presence of the films in formal and no-formal educative projects. We develop our arguments in two approaches: in one of them, we analyze the early relations between this two areas in Brazil; in the other one, we take as starting point an exploration research with children, at Rio de Janeiro, and a Frenchman Culture Ministry's project for the diffusion of the cinema in the school to consider the aesthetic formation as another possibility of looking at the cinema from the education.

Keywords: **cinema, education. Visual. aesthetic formation.**

*Chamamo-nos os Kinoks
para nos distinguirmos dos cineastas,
rebanhos de trapeiros
que mal conseguem esconder as suas velhacarias.
[...] O cinema dos Knoks, NÓS o
depuramos dos intrusos: música, literatura e teatro;
nós procuramos o nosso ritmo próprio
que não terá sido roubado em qualquer parte
e que encontramos nos movimentos das coisas.
NÓS convocamos:
– para fugir –
dos adocicados enlaces do romance,
do veneno da novela psicológica
do abraço teatral do amante
voltando as costas à música
– para fugir –
alcancemos o vasto campo,
o espaço das quatro dimensões (3 + o tempo),
em busca de um material,
de uma métrica e de um ritmo inteiramente nosso.
Dziga Vertov¹*

Este fragmento do manifesto dos Knoks, cuja versão integral foi publicada pela primeira vez em 1922, expressa a posição dos documentaristas russos acerca do papel que o cinema deveria desempenhar na sociedade, qual seja, o de atuar como expressão do real. Cinema-verdade, no qual o olho da câmera, ao observar e retratar a realidade, ampliaria o conhecimento objetivo da humanidade sobre o mundo e, desse modo, ajudaria a transformá-lo.

A ‘interpretação da vida’, segundo a leitura de Marx feita por Vertov, implicava uma crença de que a câmera era um meio poderoso de revelação da verdade e do conhecimento. [...] Para ele, a câmera seria o olho aperfeiçoado que os homens não possuem. A câmera era um novo olho, uma nova máquina para se ver e entender melhor o mundo (Vieira, 2007, p. 77).

Essa era também, segundo Catelli², a perspectiva defendida por John Grierson, a partir da segunda década do século XX, na Inglaterra, encabeçando (juntamente com Alberto Cavalcanti³) o movimento que resultaria na criação e no desenvolvimento da escola documentarista britânica. Para Grierson, a solução para os problemas sociais de sua época exigia uma renovação do processo educacional para a qual era essencial o redirecionamento do olhar. Este seria o papel a ser desempenhado na sociedade pelo filme documentário:

O olhar seria convertido pelas imagens, que mostrariam a realidade vivida pelos

cidadãos ingleses, retratando o cotidiano daqueles que trabalham pela comunidade, que sacrificam suas satisfações pessoais em nome do bem comum. Desta forma, libertar-se-iam das sombras formadas por um sistema educacional ultrapassado e pela distância entre Estado e sociedade (Catelli, 2007).

Nos primeiros anos do século XX, do outro lado do Atlântico, D.W. Griffith ajudou a lançar as bases do cinema narrativo, em uma perspectiva não menos pedagógica do que a do cinema documental europeu. Griffith procurava

[...] traduzir para o cinema aquela busca de coerência do espetáculo, própria à tradição teatral [de onde ele provinha], dar função dramática precisa às técnicas já conhecidas, transformar o *close-up* em canal de ‘subjativação’ das imagens, adensar a psicologia e ampliar o alcance da narrativa, não só no plano da continuidade das ações mas também no plano da carga simbólica atribuída às imagens (Xavier, 2007, p. 41).

Voltado para o entretenimento e a diversão, mas fortemente ancorado, originalmente, na adaptação de textos literários consagrados, a estética do cinema narrativo proposta por Griffith, que também trazia consigo um projeto de educação das massas, viria a substituir, em definitivo, o “cinema de atrações”⁴ como gênero dominante (Xavier, 2007, p. 42), estabelecendo novos parâmetros para a arte de contar histórias em imagens.

Tudo indica que o reconhecimento de que o cinema tem uma vocação intrinsecamente pedagógica, no que diz respeito à difusão cultural e à formação do espectador, teve origem no próprio meio cinematográfico, que, desde muito cedo, se acreditava capaz de interferir, de algum modo, na educação das massas, fora dos bancos escolares. Não é de surpreender, portanto, que a idéia de fazer uso da produção cinematográfica para alavancar o processo civilizador e formar moralmente os povos tenha sido a base sobre a qual se estabeleceu, originalmente, a relação entre educação e cinema em vários países, incluindo o Brasil.

Entre os anos de 1920 e 1930, a idéia de tomar o cinema como meio para a difusão de conhecimentos e para a formação de hábitos e de comportamentos de milhões de analfabetos, espalhados pelas diferentes regiões do País, começou a conquistar adeptos. A proposta, formulada originalmente por educadores e gestores da educação pública, teve eco entre produtores de cinema nacional, que viam a participação dos filmes na educação das massas incultas como um caminho para a consolidação da indústria cinematográfica no País. A primeira parte deste artigo trata da aproximação inicial entre as duas áreas.

Relações Entre Cinema e Educação no Brasil: notas para uma

gênese

Quando o cinematógrafo chegou ao Brasil, em 1895, a imagem já era considerada como um importante auxiliar do ensino. No último quartel do século XIX, o uso da lanterna mágica como recurso didático, passou a integrar as atividades de sala de aula. Os docentes recebiam uma formação voltada ao uso de métodos educacionais em que a observação – ao natural e através de representações visuais – tornava-se cada vez mais importante para a definição dos métodos de aprendizagem (Villela, 2002). Com a popularização da imagem-técnica e dos novos processos de impressão e reprodução de fotografias e ilustrações, a sala de aula e o material didático foram invadidos por figuras. O cinematógrafo veio somar-se a essa tendência, como uma promessa para tornar as lições mais interessantes e eficazes.

Nos primórdios da história do cinema, duas diferentes formas de expressão cinematográfica de natureza científica e pedagógica, a *cinematografia científica* e a *cinematografia educativa*, confundiam-se. Hoje se faz uma diferenciação que não estava tão presente na produção intelectual do início do século XX⁵. Em sua tese para concurso de técnico em educação, Araújo (1939, p. 36) informa que: em 1901, Garrigon Lagrange utilizou o cinematógrafo para o registro de fenômenos físicos e para o estudo da meteorologia; Lucien Bull⁶ realizou, entre 1904 e 1911, as primeiras experiências com cinematografia ultra-rápida filmando insetos; em 1909, o Dr. Comandon realizava estudos sobre bacilos e células com o auxílio de técnicas cinematográficas e, Roberto Omegna, em 1911, realizou pequenos filmes com a aceleração de imagens do crescimento das plantas e de uma rosa se abrindo. A possibilidade de olhar para o mundo, estendendo o tempo e enxergando o que o olho humano não poderia ver, abriu novas possibilidades de investigação científica dos fenômenos naturais e da posterior apresentação de seus resultados a um público maior, chegando, rapidamente, a um público curioso e ávido por novidades, num ambiente de recorrentes exposições internacionais e científicas.

No caso do Brasil, a experiência pioneira nesse campo resultou dos esforços de Roquette-Pinto, que, pensando na utilização educativa do filme, já em 1910, iniciou uma filмотeca *de caráter científico e pedagógico* no Museu Nacional. A Filмотeca do Museu Nacional foi enriquecida pela produção de filmes realizados pelos primeiros cinematografistas brasileiros e também pelo próprio idealizador da filмотeca. Em 1912, Roquette-Pinto trouxe de Rondônia, como resultado de uma viagem que fizera em companhia da Comissão Rondon, os primeiros filmes sobre os índios Nanbikuaras⁷. Essas películas e audiografações passaram a integrar a Filмотeca Educativa e foram exibidas em 1913, no salão de conferências da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, quando o jovem mestre abordou o assunto⁸.

Se, por um lado, aumentava o número de experimentos de utilização do

cinematógrafo para o registro de fenômenos naturais e processos científicos, por outro, começavam a despontar as primeiras manifestações de intelectuais e educadores que “descobriam” a possibilidade de aproveitamento desses e de outros filmes para a educação. No entanto, se não houve grande dificuldade em reconhecer o potencial educativo do cinematógrafo e do filme, foi preciso pelo menos mais duas décadas, até o início dos anos 1930, para que se desenvolvesse a apropriação da cinematografia pela instituição escolar.

Serrano (1931), Araújo (1931) concordam que tal movimento de idéias já podia ser percebido na França por volta de 1906. Como afirma textualmente Serrano (1931, p. 48): “[...] em 1906 já se discutia apaixonadamente, na França, a questão do emprego da maravilhosa invenção com fins educativos”. Os mesmos autores informam que, em 1910, durante o *Troisième Congrès International d’Education Familiale*, em Bruxelas, já se discutia a questão do cinema escolar. No evento, foi objeto de discussão uma proposta de reforma cinematográfica, visando a classificação das fitas pelo seu conteúdo, apresentada por Mme. Bertinot, uma professora parisiense⁹, “[...] a experiência demonstrara o poder sugestivo da tela e a crescente difusão de películas inconvenientes provocara apreensão” (Serrano, 1931, p. 49). De fato, nos anos de 1911 e 1912, ao mesmo tempo em que se estabelecia uma das primeiras experiências de uso regular de projeções em sala de aula, quando, no Liceu Hoche, em Versailles, Brucker, catedrático de história natural, empregou projeções animadas em suas aulas, também era criado o primeiro serviço nacional de censura cinematográfica do mundo, na Inglaterra, o *British Board Film of Censors* (BBFC)¹⁰.

No Brasil, as primeiras menções ao uso sistemático do cinematógrafo em sala de aula estão no livro didático *Epítome de História Universal*, para o ensino de História, publicado por Jonathas Serrano, também no ano de 1912 (Serrano, 1912). Posteriormente, numa outra publicação de Serrano (1917) – *Metodologia da História* –, o uso educativo do filme voltou a ser abordado. Outro precursor do uso sistemático do filme em sala de aula foi o professor Venerando da Graça, que realizou uma série de experiências com este intuito, entre 1916 e 1918 (Almeida, 1931, p. 185).

A preocupação com o conteúdo dos filmes e sua influência sobre o público era grande entre os intelectuais brasileiros. A apropriação do cinema e dos filmes pela instrução pública, desde os primórdios, deu-se na tensão entre a importância que se atribuía à verossimilhança da imagem-técnica para a aprendizagem e a preocupação com a capacidade dos filmes de influenciar comportamentos e formar hábitos. No livro *Cinema contra Cinema*, numa nota de rodapé, Almeida (1931) transcreve um relato publicado pelo Diário de S. Paulo, em 8 de agosto de 1930, pelo professor Gastão Strang, mas que se referia a uma experiência vivida por esse professor anos antes, em 1912:

[...] há dezoito anos [1912], quando eu dirigia o grupo escolar de Leme [interior de São Paulo], tive oportunidade de *constatar a grande influência exercida pelo*

cinema no espírito infantil. Levamos, certa vez, cerca de 60 meninos ao cinema local, que anunciava a exibição de uma das películas em que aparecem muitos cavalos e se disparam muitos tiros... No dia seguinte, qual não foi meu espanto quando, no recreio, deparei com uma porção deles a *imitar as cenas de aventuras dos cangaceiros da tela?* Resolvemos então, em vista disso, por curiosidade, dar em aula um trabalho escrito em que os alunos deveriam, com toda a liberdade de ação, reproduzir as impressões da fita a que haviam assistido. O resultado que obtive, estudando através do escrito a alma impressionável da criança, foi o seguinte: sensíveis 7; indiferentes 16; com tendências mórbidas 37. Confrontando, mais tarde, esses resultados com as informações sobre o temperamento dos meninos que nos forneceram os respectivos pais, a conclusão final da experiência constitui uma prova de que *fora extrema, nesses pequenos, a impressão [provocada pelo filme],* (Almeida, 1931, p. 147, grifos nossos).

Este é um dos primeiros registros, no Brasil, de uma investigação acerca dos efeitos do cinema sobre as crianças. Pesquisas similares a essa só se tornariam comuns após 1920, principalmente nos EUA e em países da Europa, muitas delas patrocinadas por empresas voltadas para a produção de filmes para uso escolar¹¹. Para os pioneiros da cinematografia educativa no Brasil, realizá-la seria, também, uma forma de opor o “bom” ao “mau” cinema, como explica Lourenço Filho, no prefácio que escreveu para o livro *Cinema contra Cinema*:

[...] este livro defende uma tese de grande interesse para todos quantos se preocupam com as coisas da educação: a de que o cinema deve curar-se com o próprio cinema, ou seja, a de que, às exibições de mau efeito, sobre crianças e adolescentes, deve contrapor-se o cinema educativo. Daí, o título assaz expressivo de “cinema contra cinema” (Almeida, 1931, p. 5).

Após várias experiências e tentativas, no início da década de 1920, havia se estabelecido um discurso social sobre cinema e o filme educativo e, durante essa década, foi feito um grande esforço para sistematizar o uso regular desse tipo de filme na instrução e na educação. Em 1920, surgiu a primeira cátedra universitária dedicada ao assunto, na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. Ao mesmo tempo, em vários países, organizavam-se serviços oficiais de censura cinematográfica; os primeiros estudos de metodologias para o uso do cinema na sala de aula eram realizados; eram realizadas as primeiras pesquisas acadêmicas sobre o efeito do filme na instrução e na formação do caráter das crianças, adolescentes e adultos; surgiam os primeiros aparelhos portáteis de projeção e *tomada de vistas*, permitindo a popularização do consumo privado e doméstico, tanto das fitas como da produção dessas. Ao final da década de 20, “parece que já ninguém duvida da influência educadora do cinema”, como informa o *Jornal do Brasil*, em agosto de 1929. “A convicção ganha vários círculos pedagógicos”, prossegue o repórter, afirmando, a seguir, que até os mais relutantes em assumir sua crença “[...] já não escondem seu entusiasmo por essa nova forma de transmissão dos conhecimentos” (*Jornal do Brasil*: 26/7/1929).

Os educadores envolvidos com a cinematografia educativa estavam convencidos de que, sem ter em mãos uma ferramenta de comunicação eficiente para interagir com uma população espalhada pelo largo e desabitado território nacional, estaria inviabilizado o projeto de formação da nação brasileira republicana. A cinematografia passou a ser entendida como uma promessa de solução rápida para a árdua tarefa da educação dos brasileiros e, em decorrência, como um caminho fácil para superar a incapacitação do povo para se comunicar e entrar em contato com o resto do mundo. É o que se pode verificar, por exemplo, neste trecho de um artigo de Afrânio Peixoto, de 1929, quando o autor se refere às possibilidades do cinema no que diz respeito ao ensino:

Pelo cinema os homens se podem comunicar, sem que saibam ler... Basta que vejam. No fundo do Mato Grosso ou de Goiás, uma fita exhibe, mostra, informa, comunica, como se portam as urbanidades polidas de Paris, Nova Iorque, Melbourne ou Rio de Janeiro, como livros, jornais, telegramas, cartas, jamais poderiam fazer. [...] Portanto, sem ênfase, o cinema pode e deve ser a pedagogia dos iletrados, dos analfabetos que apenas sabem ler, dos que sabendo ler não sabem pensar, obrigando as inteligências opacas, lerdas e preguiçosas a se revelarem, numa ginástica para compreender, e para acompanhar, e deduzir, e prolongar a fita que, por certo não tem comparação com nenhum dos outros precários e reduzidos e parciais e rudimentares meios de ensino (Peixoto, 1929, p. 5).

Nessa época, as nações mais pobres já estavam às voltas com a tarefa de equiparar suas populações – no quesito escolarização e letramento – às nações mais ricas e desenvolvidas. Como explica Peixoto (1929, p. 5):

Todos os meios de comunicação humana à distância se faziam pelo alfabeto, o que exigia preliminarmente a instrução, a educação literária, ainda que rudimentar. Por isso, para isso, essa fome e essa sede, por toda a parte, de escolas, de ginásios, liceus, academias, universidades, elementos rudimentares, indispensáveis à comunicação inter-humana, que é a civilização. [...] A graduação de incapacidade dos povos se faz pela cifra, mais ou menos elevada, de seus ignorantes. “Não saber” era, e é, não saber ler e escrever, não se poder, portanto, comunicar-se com o resto da humanidade.

É desse mesmo ano uma entrevista concedida por Jonathas Serrano, que recebeu o título de: “Cinematografia educativa. Resultados e possibilidades do primeiro movimento iniciado oficialmente no Brasil”. A entrevista só existiu por causa de uma exposição, cuja comissão organizadora o professor Serrano presidiu, no exercício de suas atribuições junto à Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (DGIP/DF). A exposição tinha como principal objetivo mobilizar educadores e formadores de opinião para a causa da cinematografia educativa. Ao referir-se ao público presente na exposição, diz Serrano:

[...] dos milhares de pessoas que por ali passaram, a imensa maioria, a quase totalidade, era de professores, não só de cursos primários, profissionais e normais, [...] membros do magistério municipal, mas ainda professores de colégios particulares, catedráticos do Colégio Pedro II e até membros do magistério superior. [...] A Comissão de Cinema Educativo [da DGIP/DF], promotora da exposição, procurara desde o princípio de seus trabalhos desenvolver um plano de ação eficiente, de utilidade imediata para todo o professorado. [...] Sem esquecer o curso, à noite, [...] para determinação exata do papel do cinema no ensino das várias disciplinas, na formação do caráter, na educação da própria família e do meio social (Serrano, 1929).

Ao ser interrogado sobre o que havia de cinematografia educativa no País, o entrevistado afirmou que: “Sistematicamente, com plano integral e capaz de garantir êxito prático, até aqui não temos tido obra nenhuma que se imponha à atenção do país em geral”. Questionado se acreditava na vitória dessas idéias, respondeu: “Mas certamente. [...] É formidável a obra que o cinema educativo pode realizar entre nós e é pena que não tenhamos desde já recursos para instalá-lo em todas as escolas”. Ao concluir, acrescentou às suas respostas um comentário retirado do livro de visitantes da exposição: “[...] afinal, se deu, em matéria de ensino, um passo prático e contemporâneo, digno a todos os respeito de ser continuado e imitado por todos os centros escolares do país” (Serrano, 1929).

A partir dos esforços dos educadores engajados com a cinematografia educativa, esta passou a interessar outros segmentos sociais e a integrar políticas públicas para a educação nacional. No caso do Brasil, esse movimento ganhou a importante adesão dos produtores brasileiros de filmes, que viam aí uma oportunidade de firmar-se num mercado até então dominado pelos estrangeiros. Em janeiro de 1932, quando circulou a notícia de que os distribuidores de filmes seriam beneficiados em sua atividade por um projeto de lei do Governo Provisório, que isentava de impostos à importação de filmes educativos, os produtores nacionais se reuniram e criaram a Associação Cinematográfica dos Produtores Brasileiros (ACPB). Quando Getúlio Vargas assinou o Decreto 21.240, em abril de 1932, concretizando a iniciativa, a ACPB já tinha seus estatutos, constituía diretoria e havia conquistado benefícios no texto da lei. A lei atendeu também aos interesses dos educadores que, finalmente, haviam conseguido incluir na Legislação Federal o reconhecimento do cinema como um instrumento importante para a educação, reafirmando, no texto legal, vários de seus pressupostos a esse respeito, além de terem garantido – através de um serviço único e centralizado de censura, instituído pelo mesmo decreto, no Ministério da Educação – a possibilidade de intervir no conteúdo dos filmes (Brasil, 1932).

O decreto nacionalizou o serviço de censura cinematográfica, reduziu as taxas de importação de filmes virgens, comprometeu o Estado brasileiro com o futuro da produção nacional de filmes e com a cinematografia educativa. No texto legal se destaca, especialmente, o reconhecimento da importância e da aceitação social do filme, bem como a identificação do cinema como um recurso de comu-

nicação estratégico para a educação nacional, capaz de atingir, de uma só vez, um grande volume de pessoas, inclusive os analfabetos. Esses são elementos do discurso dos educadores sobre a cinematografia educativa, que acabaram incorporados ao texto da lei, expressando o envolvimento de alguns representantes do movimento da cinematografia educativa na redação da legislação sobre o cinema, como ocorreu durante toda a década de 1930.

Como a principal demanda vinha dos educadores, o órgão inicialmente encarregado de realizar a censura de filmes em âmbito nacional foi o Ministério da Educação e Saúde Pública, como reza o art. 2º do Decreto. Ficou garantido que a censura cinematográfica deixaria de ser atribuição da polícia local, exercida sem regras e princípios, ao gosto do delegado de polícia, do pároco ou do prefeito, para ser um serviço nacional sob responsabilidade de um governo envolvido com a educação da população. Após cada visualização de filme, a Comissão de Censura decidiria: se o filme poderia ser integralmente exibido ao público; se deveria sofrer cortes; se deveria ser classificado, ou não, como filme educativo (caso em que seria beneficiado por incentivos fiscais); se deveria ser declarado como impróprio para menores; se a exibição deveria ou não ser inteiramente interdita. Na lista das razões para a interdição de determinados títulos, encontra-se um conjunto de tópicos já bem conhecido: a ofensa ao decoro público; a capacidade de influenciar e provocar sugestão para os crimes e maus costumes; as alusões que prejudiquem a cordialidade na relação com outros povos; os insultos a particulares e a coletividades; o desrespeito a credos religiosos; o prejuízo à dignidade nacional e os incitamentos contra a ordem pública, as Forças Armadas e o prestígio das autoridades e seus agentes.

Essa foi a primeira classificação normativa brasileira para audiovisuais. A lista expressa o entendimento do poder de influência dos filmes sobre as platéias. A definição de um serviço nacional de censura foi pensada a partir do desejo de proteção aos menores e dos menos letrados, considerados mais despreparados para lidar com o cinema de maneira crítica e autônoma.

Os produtores brasileiros de filmes também enxergaram promessas no texto do Decreto. Avaliavam que, com mecanismos protecionistas, subvenção com base em recursos públicos e protecionismo fiscal, sua indústria sofreria um grande impulso. Nesta direção, determinava-se, no art. 15º, a celebração de um Convênio Cinematográfico Educativo, visando futuramente a uma programação infantil e à organização de um cine-jornal brasileiro. Seriam os fins deste Convênio Cinematográfico Educativo: a instituição permanente de um cine-jornal, filmado em todo o Brasil e com motivos brasileiros; a instituição permanente de espetáculos infantis, de finalidade educativa; a instituição de incentivos e facilidades econômicas às empresas nacionais produtoras de filmes e aos distribuidores e exibidores de filmes em geral; o apoio ao cinema escolar (Brasil, 1932).

De imediato, o único resultado benéfico conquistado pelos produtores da ACPB foi o barateamento do filme virgem importado. A realização do Convênio Cinematográfico Educativo, determinado pelo Decreto 21.240, ficou sob responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública e só começou a ser

discutida no ano seguinte. A exibição obrigatória de cine-jornais, entendida como uma fonte de renda permanente para a manutenção da Indústria Cinematográfica Brasileira, só veio a ocorrer em 1934, após as discussões do Convênio Cinematográfico Educativo, que não chegou a ser celebrado. Na década de 1930, os estúdios cariocas estabilizaram-se ao produzirem aproximadamente setenta filmes de longa metragem. Quanto ao governo, ao ampliar seus interesses, partiu para a produção própria de filmes.

Por ocasião de um encontro com produtores brasileiros, no ano de 1934, o presidente Getúlio Vargas fez um pronunciamento no qual situou o papel do cinema e dos filmes em seu projeto de Governo e de Nação. O Chefe do Governo tinha uma visão bastante pragmática do que esperava ver estampado na tela nacional. Para Vargas, o cinema estava entre as formas mais eficientes de instrução de que dispunha o *Estado moderno* porque, na acepção por ele defendida, a fita cinematográfica “influi diretamente sobre o raciocínio e a imaginação dos espectadores de qualquer classe social” (Vargas, 1938, p. 188). O filme apura, no público, a qualidade de observação, aumenta os cabedais científicos, divulga o conhecimento das coisas sem exigir o esforço e as reservas da erudição que o livro requer. Ao contrário das gerações do passado, que eram obrigadas a consumir muito tempo no exame demorado dos textos, os acontecimentos da história e a evolução das pesquisas científicas, por exemplo, já poderiam ser conhecidas pela sua representação na *tela sonora*. Para Vargas, a realidade do flagrante fotográfico, colhido no próprio tecido das circunstâncias, seria, no futuro, o documento privilegiado dos cronistas e historiadores. Esta aparente ingenuidade epistemológica na compreensão do produto cinematográfico como um retrato fiel da realidade – à época, já questionada por alguns críticos e teóricos do cinema – obscurece a percepção do filme como uma elaboração discursiva, também presente no pronunciamento do chefe da Nação.

Na voz de Vargas, inspirada na argumentação dos educadores que se dedicavam à cinematografia, o cinema seria *o livro de imagens luminosas*, através do qual nossas populações praieiras e rurais aprenderiam a amar o Brasil, ampliando a confiança nos destinos da pátria. Para a massa dos analfabetos seria essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva; para os letrados, um recurso admirável, toda uma escola em imagens. “Associando ao cinema, o rádio e o culto racional dos esportes, completará o governo um sistema articulado de educação mental, moral e higiênica, dotando o Brasil de seus instrumentos imprescindíveis à preparação de uma raça empreendedora, resistente e varonil” (Vargas, 1938, p. 189).

O governo, o presidente, os políticos, a imprensa, os educadores e os produtores brasileiros interessavam-se pelo cinema e seu potencial tanto educativo quanto aliciante. No Governo Provisório os educadores que se interessavam pela cinematografia educativa alcançaram grandes conquistas. A principal delas foi, sem dúvida, a reintrodução de um Ministério da Educação, que podia pleitear, junto ao núcleo do governo, medidas efetivas de regulação do cinema comercial e da cinematografia educativa. Desde as primeiras décadas do século XX, um segmento de intelectuais e educadores brasileiros se encantou com as possibilidades de

apropriação da cinematografia para a difícil tarefa da instrução pública e da educação do povo brasileiro. Organizados ao redor de seus interesses em comum, partiram para a defesa dos seus pontos de vista, alcançando sucesso em várias de suas iniciativas. Nesse caminho de perdas e ganhos, primeiro foi preciso diferenciar a cinematografia científica da cinematografia educativa. Depois, fazer com que a decisão sobre o bom e o mau cinema deixasse de ser problema de polícia, da política ou dos poderosos interesses locais, para ser uma definição da mais alta autoridade educacional do País. Para conseguir essa conquista, foi preciso negociar com o governo e com os interesses privados no mercado cinematográfico. Com o Governo Provisório caminhando para uma solução autoritária de continuação, o grupo político no poder passou a se interessar mais pela capacidade de aliciamento e controle político oferecida pelo cinema do que pela sua potencialidade para resolver o problema da instrução pública, e o Convênio Cinematográfico Educativo não passou de promessa. Para voltar a ter uma cinematografia educativa em âmbito nacional, foi criado, junto ao Ministério da Educação, um novo Instituto Nacional de Cinema Educativo, o INCE.

Em face do exposto, somos levados a supor que o propósito de fazer uso do cinema como instrumento para educação escolar das massas analfabetas tenha sido compartilhado, desde o início, por educadores, produtores de cinema e gestores públicos e que esse consenso pode ter ajudado a configurar o que estamos definindo como “uso instrumental” de filmes em projetos educacionais.

Um Outro Olhar da Educação para o Cinema

Quando se fala em novas tecnologias, no campo da arte, se é que esse campo ainda leva esse nome, não há dúvida: estamos lidando com a imagem. As formas e as funções que a imagem irá assumir para quem a experimenta e para quem a produz – as máquinas geradoras da imagem. Todas as novas tecnologias nada mais são que variantes da produção da imagem, da simulação do mundo. É em torno da imagem que todas as lutas serão travadas. (Omar, 2005, p.138)¹²

Os mais de oitenta anos que nos separam dos primeiros movimentos para formulação de políticas públicas voltadas para aproximação entre educação e cinema não parecem ter nos levado a superar essa espécie de “marca de origem” que faz com que a presença de filmes na educação, sobretudo em âmbito escolar, tenha um caráter fortemente instrumental. Entendemos como “uso instrumental” a exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema. Ou seja, se tomamos os filmes apenas como um meio através do qual desejamos ensinar algo, sem levar em conta o valor deles, por si mesmos, estamos olhando através dos filmes e não para eles. Nesse caso, seguimos tomando-os apenas como “ilustrações luminosas” dos conhecimentos que consideramos válidos, escolarmente.

Superar esse modelo é fundamental para que possamos oferecer às novas gerações a formação de que necessitam para pensar e viver numa sociedade em que, parafraseando Artur Omar, boa parte das lutas é travada em torno da imagem (Omar, 2007, p. 136). Este é o argumento que desenvolveremos nessa seção.

Videofilia: as novas gerações e o cinema

As gerações passadas aprenderam a ver filmes, fundamentalmente, em salas de cinema e a conhecer o cinema vendo e discutindo filmes, analisando-os estética e politicamente. Muitas leituras, longas conversas e debates infundáveis eram parte das estratégias de aprendizado empreendidas, voluntariamente, pelos que se definiam como cinéfilos. Nesse contexto, o amor pelo cinema se traduzia na busca constante de informações sobre a história do cinema e sobre filmes, roteiros, diretores, movimentos estéticos, festivais e premiações.

Os cinéfilos brasileiros contemporâneos, a rigor, não poderiam ser chamados de cinéfilos, pois vão pouco ao cinema – apenas 8% dos municípios brasileiros têm sala de projeção, e nessas a venda de ingressos vem caindo vertiginosamente nos últimos anos. Mas, a julgar pelo crescente número de videolocadoras espalhadas pelo País (78% dos municípios do Brasil têm acesso a esse tipo de serviço) e pelos mais de 700 filmes exibidos mensalmente nos canais de tevê por assinatura, há, ainda, um grande contingente de pessoas que certamente gostam muito de ver filmes. São videófilos, muito mais do que cinéfilos, diria Canclini (2008), e isso não diz respeito apenas à prática de ver filmes através de um leitor de DVD, conectado à televisão ou no computador, mas, sobretudo, a um outro modo de ver, norteado por outros critérios de escolha e de avaliação. Para Nestor Canclini (2008, p. 26, grifos nossos), “[...] uma das diferenças que mais se nota entre cinéfilos e videófilos é que a relação destes com os filmes costuma dar-se num *presente sem memória* [...], pois, para o videófilo, os filmes mais interessantes são, quase sempre, os mais recentes”. Assistir a um lançamento, ter informações atualizadas sobre o que está em cartaz no circuito, e sobre o que ainda vai ser lançado conta mais, nesse universo, do que conhecer os diretores, a história e os movimentos estéticos e políticos que tornam possíveis os filmes que vemos. Mas essa é também uma maneira de gostar de cinema e, se quisermos criar estratégias para a educação do olhar dos mais jovens precisamos compreendê-la melhor, sem preconceitos ou pré-julgamentos.

O interesse em nos aproximarmos da experiência dos mais jovens com o cinema (como eles vêem filmes, quantos vêem, quando, com quem, do que gostam, do que não gostam e por quê; como analisam e compreendem os filmes, que critérios utilizam para avaliar a qualidade desses e assim por diante) nos levou a desenvolver, recentemente, um estudo exploratório com crianças. Escolhemos trabalhar com crianças de classes populares, pois supúnhamos que tivessem menos oportunidades de ter acesso a filmes e esperávamos avaliar possíveis impactos provocados pela ampliação do acesso (tínhamos como propósito mapear e analisar as práticas adotadas por elas no cotidiano para ver filmes e também

oferecer-lhes a oportunidade de ir a salas de exibição). Cerca de 25 crianças participaram desse estudo, com idades entre sete e treze anos, que participavam de um projeto interdisciplinar (Fonoaudiologia Serviço Social e Psicologia) em uma instituição de saúde, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro; todas elas são moradoras de comunidades de baixa renda, situadas no entorno da instituição; todas têm aparelho de DVD em casa e apenas uma havia assistido a um filme em uma sala de cinema. Procuramos saber, inicialmente, que filmes essas crianças viam, onde, de que modo e com que frequência. Supúnhamos que tivessem pouca intimidade com a produção cinematográfica, pois, no início, diante de nossas perguntas, mencionaram apenas fragmentos de narrativas cujos títulos pareciam desconhecer. Através de entrevistas individuais e coletivas, fizemos um primeiro levantamento de filmes que tinham visto e que costumavam rever e percebemos, nas falas delas, que a prática de ver filmes regularmente não lhes era absolutamente estranha. Em uma das atividades desenvolvidas, pedimos que procurassem lembrar de cenas ou personagens de filmes que haviam ficado guardados em suas memórias e que tentassem registrar tais lembranças através de desenhos.

Tendo esse material como base, gravamos em um CD-ROM fotos de cenas (utilizadas na divulgação e/ou no lançamento) dos filmes citados pelas crianças e de algumas dezenas de outros, de formato e padrão (estético e narrativo) semelhantes aos dos filmes apontados por elas como prediletos: produções comerciais hollywoodianas, voltadas para adolescentes e adultos, de ação, aventura e comédia, além das animações realizadas pelos grandes estúdios especializados nesse tipo de produção para crianças (Disney, Pixar, DreamWorld, entre outros); incluímos também os poucos títulos brasileiros que haviam sido mencionados pelas crianças, como alguns filmes dos Trapalhões, *Xuxa e os Duendes*, *O Menino Maluquinho* e *Castelo Rá-Tim-Bum*. Ao projetarmos as imagens do CD-ROM em tela grande (com um projetor multimídia), propusemos a elas um “jogo de memória” no qual exibiríamos “fotos de cenas” e quem as identificasse deveria dizer o título do filme, narrar a cena da foto e contar algo mais sobre o enredo (para que pudéssemos diferenciar o que efetivamente havia sido visto do que apenas teria sido identificado pela foto); pedíamos também que a criança contasse onde havia visto o filme e com quem.

Constatamos, surpresos, que aquelas crianças haviam assistido a um impressionante número de filmes, em DVD e em canais abertos de televisão, e que fazem isso com absoluta regularidade (o ano todo, várias vezes por semana). Haviam assistido a praticamente todos os filmes cujas fotos lhes foram apresentadas (mais de oitenta), quase todos de origem estadunidense; alguns eram filmes para crianças (em especial, as animações), mas a imensa maioria dos filmes a que elas haviam visto era direcionada a adolescentes e adultos, como a série de terror *Chuckie, o boneco assassino* (EUA, John Lafia, 1990), as duas edições de *O Demolidor*, as séries *Jogos Mortais*, *American Pie*, *Velozes e Furiosos*, *Duro de Matar* e *O Exterminador do Futuro*, além, é claro, da cópia não-autorizada de *Tropa de Elite* (polêmico filme de José Padilha sobre as ações do BOPE

nas favelas cariocas)¹³. Todos haviam sido vistos em casa ou em casa de amigos e vizinhos, por escolha própria (elas afirmam que vão à videolocadora sozinhas e que têm a liberdade de escolher o que querem ver), com autorização dos pais e, muitas vezes, na companhia destes (o que sugere que seja este, também, o tipo de filme que os adultos da família preferem). Essas crianças adoram ver filmes, revêem e conhecem relativamente bem aqueles de que mais gostam: citam o título, relatam o enredo, descrevem a trama central e as personagens, mencionam os conflitos e reconhecem os atores (“Olha o Bruce Willis!”, “Eu adoro o Wesley Snipes!”). Uma enorme quantidade de filmes, vistos, revistos, desejados, (re)conhecidos e lembrados, porém, quase todos de mesmo padrão e origem.

Procurando identificar critérios para o julgamento da qualidade e para a escolha do que vêem, pedimos às crianças que dessem nota a cada um dos filmes cuja foto de cena era exibida na tela, que justificassem a nota e dissessem se indicariam aquele filme a um amigo da mesma idade e por quê. As respostas delas sugeriam uma indistinção entre os filmes: para elas, todos, rigorosamente todos os filmes que haviam visto eram bons, sem exceção, desde que tivessem ação e aventura, alguma cena engraçada, uma história divertida e, acima de tudo, final feliz. Dois meninos lançaram mão de critérios relacionados ao grau de verossimilhança com a realidade: para eles, um filme não é bom se for mentiroso, não convencer ou não tiver realismo. Não registramos qualquer outro critério de julgamento que levasse as crianças desse grupo a apontar algum daqueles filmes como sendo ruim ou, pelo menos, não tão bom quanto os demais. Nem mesmo o excesso de cenas de violência, presente em muitos deles e apontado por elas, em seus comentários, levava-as a declará-los ruins ou inadequados para crianças; na opinião delas, o excesso de imagens de violência em alguns filmes não as impede de vê-los ou de gostar deles, apenas os tornam não-recomendáveis para “crianças pequenas” [sic!].

Não esperávamos encontrar critérios elaborados de julgamento estético, visto que estes não são intuitivos, mas aprendidos, e não acreditávamos que aquelas crianças tivessem tido muitas oportunidades de acesso a esse tipo de conhecimento, em geral desconsiderado pela escola. Mas supúnhamos que elas dispusessem de algum modo particular de diferenciar filmes bons de filmes ruins (do ponto de vista delas) ou que, pelo menos, discriminassem os melhores e os piores no acervo significativo de narrativas audiovisuais a que têm acesso. Mas isso não ocorreu. Por um lado, porque julgamentos de qualidade (estética, técnica, narrativa, etc.) exigem conhecimentos específicos e estes não haviam sido comunicados a elas, construídos com elas; por outro, o fato de verem sempre o mesmo tipo de filme dificulta o contato com diferentes formatos estéticos e narrativos, modos de narrar de diferentes culturas, línguas e países, e o acesso à diversidade é uma fonte importante de aquisição dos conhecimentos que tornam possível a elaboração de critérios pessoais de avaliação de qualidade. O contato com obras de diferentes procedências e formatos certamente provocaria nelas dúvidas e inquietações quanto à qualidade dos filmes que vêem ou que, pelo menos, daria a elas outras possibilidades de fazer comparações.

Ao que parece, a videofilia destas crianças se expressa na quantidade de filmes que vêem, na regularidade com que o fazem e no empenho em acompanhar, atentamente, todos os lançamentos, o que faz com que adquiram, com frequência, cópias não autorizadas, em DVD, de filmes que ainda estão em cartaz no cinema, aos quais não podem assistir na sala de exibição. O amor pelo cinema, aqui, se expressa mais na quantidade do que na qualidade do que se vê.

Formação Estética Audiovisual

Não podemos fazer generalizações acerca da relação das crianças em geral com o cinema a partir do que observamos nesse pequeno estudo, mas nos parece razoável imaginar que a experiência da maioria não seja muito diferente desta que registramos. Em uma pesquisa sobre a audiência infantil de tevê, que realizamos em 2005 com cerca de 800 crianças de diferentes cidades da região sudeste, os filmes apareceram em terceiro lugar na lista dos programas de tevê mais vistos e mais apreciados por elas, com uma diferença percentual insignificante (1,5%) em relação aos dois primeiros colocados: desenhos animados e telenovelas. Considerando-se que elas vêem televisão muitas horas por dia, todos os dias, pode-se supor que têm acesso a um considerável número de filmes (os canais abertos exibem, em conjunto, mais de trinta filmes por semana), a maioria dos quais realizada nos Estados Unidos.

Diante disso tudo, parece urgente pensar em uma outra possibilidade de ensinar as crianças a ver filmes, tendo como objetivo construir com elas os conhecimentos necessários para a avaliação da qualidade do que vêem e para a ampliação de sua capacidade de julgamento estético, partindo do princípio de que o cinema é uma das mais importantes artes visuais da atualidade, com um imenso poder de atração e indiscutível potencial criativo.

Em um livro publicado em 2002, *L'Hyphotèse Cinéma: petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs* (numa tradução livre, *Hipótese Cinema: pequeno tratado de difusão do cinema na escola e espaços afins*), o cineasta Alain Bergala sistematiza, a pedido do Ministério da Cultura da França, uma proposta para difusão do cinema nas escolas públicas daquele país. Naquele momento, o projeto incluía o envio aos estabelecimentos oficiais de ensino de cópias em DVD de cem filmes de diferentes nacionalidades, reconhecidos como obras-primas do cinema mundial. Junto com essas cópias foram enviadas orientações gerais para professores e gestores das instituições de ensino para integração daquele acervo às atividades cotidianas de ensino nos seus estabelecimentos. Partia-se do pressuposto de que o cinema é arte e como tal deve integrar o conhecimento que é transmitido pela escola, tendo como objetivo a formação do gosto estético. Os filmes deveriam ficar disponíveis em uma videoteca, acessíveis às crianças, que poderiam ver qualquer um deles, integralmente ou apenas fragmentos dos mesmos, em vários momentos do dia. Além disso, os professores poderiam exibí-los em sala, levantando com as crianças informações relativas à história deles e discutindo com elas aspectos estéticos e culturais da narrativa.

Propostas desse tipo podem parecer inadequadas à nossa realidade, frente aos graves problemas que ainda persistem em nosso sistema escolar, sobretudo no que se refere à alfabetização e ao letramento. Pode parecer estranho propor que a escola tenha entre seus muitos objetivos a formação estética audiovisual se ainda não conseguiu resolver o problema da aquisição plena da linguagem escrita. Entretanto, se admitirmos que, embora fundamental e necessário, o domínio da leitura e da escrita não é suficiente para garantir equidade na disputa por postos de prestígio em sociedades onde a linguagem audiovisual precede (e envolve) o contato com o texto escrito, não parecerá absurdo esperar que os estudantes tenham, na escola, acesso a conhecimentos que lhes possibilitem fazer o julgamento estético de obras produzidas em linguagem audiovisual.

A convicção de que o conhecimento da literatura é imprescindível para a vida social fez com que os gestores da educação pública brasileira passassem a investir, fortemente, em políticas de formação de leitores e na universalização do acesso a obras literárias, através de medidas como isenção de impostos, incentivo a feiras de livros, ampliação do acervo de bibliotecas, distribuição gratuita para os estudantes de escolas públicas de títulos da literatura infanto-juvenil¹⁴, entre outras. Medidas como essas se fundamentam na tese de que o acesso a obras literárias de qualidade é condição básica para o letramento e implica, também, formação do gosto.

O mesmo pode ser pensado quanto ao cinema: o contato com bons filmes altera o modo ver e contribui para o desenvolvimento da capacidade de julgamento estético de obras cinematográficas e, por extensão, da produção audiovisual em geral. Signos são fatores distintivos tanto quanto os recursos econômicos: “Tendo reconhecida a excelência do meu gosto eu me distingo, estabeleço uma distância em relação àqueles que desejo manter longe de mim” (Bourdieu, 1992, tradução nossa). Nesse sentido, a formação estética audiovisual talvez possa ser vista como uma medida de equidade.

Mas como se faz a formação estética de espectadores? Como se promove o gosto pelo cinema? “*Les goûts*”, diz Pierre Sorlin (1992), “*ne traduisent pas les caprices de fantaisies individuelles, ils expriment les ambitions ou les craintes d’un milieu; un goût est une opinion au même titre qu’un avis exprimé sur la politique*”¹⁵. Gosto não se ensina como dogma, diz Bergala (2002, p. 45); trata-se de uma disposição que se forma lentamente, pouco a pouco, por imersão e experimentação, em ambientes em que existam obras de arte cinematográfica e nos quais estas sejam valorizadas como objeto de fruição (Bergala, 2002, p. 45). Essa “competência para ver”, socialmente valorizada, a que também se refere Pierre Bourdieu, em *La Distinction* (1992), compreende a capacidade de analisar, interpretar e apreciar histórias contadas em linguagem cinematográfica, algo que não é adquirido apenas vendo filmes – implica a aquisição de certos modos de lidar com a arte e com a produção cultural constituídos no ambiente familiar e na escola.

Para Bergala (2002, p. 65), o papel a ser desempenhado pela escola nesse processo é o de favorecer o encontro de jovens espectadores com bons filmes – aqueles de reconhecido valor artístico e cultural, fruto de roteiros bem-elaborados e bem-filmados, com a densidade e complexidade que caracterizam as obras-primas, tornadas clássicas pela história e pela durabilidade. Encontros desse tipo, também propiciados por mostras e festivais de cinema, tendem a “quebrar” a lógica do gosto constituída pelo acesso fácil, precoce e permanente a filmes de mesmo padrão estético e narrativo – o padrão do cinema hollywoodiano, hegemônico hoje no mercado mundial.

Mas não basta ver bons filmes, é preciso também aprender a analisá-los e a julgá-los. Bergala critica a “pedagogia” da análise fílmica adotada em muitos países da Europa, realizada em três fases, “uma de cada vez, e em ordem cronológica: 1) analisa-se um plano ou uma seqüência; 2) julga-se o filme a partir dessa análise; 3) constitui-se, assim, progressivamente um julgamento fundado na análise”, e conclui:

É evidente que as coisas não acontecem jamais assim: é o gosto, constituído pela visualização de numerosos filmes e pelas análises que os acompanham que funda, pouco a pouco, o julgamento que poderá ser pontualmente adotado acerca de tal ou qual filme. É o julgamento do filme, tal como nós o percebemos, globalmente, durante a projeção, que permite ver e analisar a grandeza, a mediocridade e a abjeção de um plano ou de uma seqüência (Bergala, 2002, p. 24, tradução nossa).

Como, então, ensinar crianças a ver e a julgar, sem ceder à tentação autoritária de “fazê-las ver” como vemos, impondo-lhes nossos critérios de gosto? Para o autor, é preciso, em primeiro lugar, favorecer, através de políticas públicas, o acesso permanente, em salas de projeção, a obras cinematográficas reconhecidas como de qualidade, garantindo diversidade estética, narrativa, geográfica e cultural.

Para Sorlin (1992), um filme de qualidade é, em si mesmo, um desafio, uma provocação à inteligência do espectador; suscita prazer e emoção, “impondo ao espectador a convicção de que seria possível, e mesmo urgente, não se prender às impressões mais imediatas e estabelecer uma relação mais densa com a obra” (p. 47, tradução nossa). Nesse caso, diz o autor, o espectador sabe que a intuição não é suficiente e que será necessário (e ainda mais prazeroso) prolongar o contato com a obra, “retomá-la, modificando-a, submetendo-a as suas perguntas, transformando-a em um material sobre o qual ele possa exercer sua capacidade inventiva”. Essa é a razão pela qual se espera que a educação favoreça o encontro dos mais jovens com os filmes aos quais a história e os estudos do cinema conferem lugar de destaque.

A capacidade, entretanto, de expressar racionalmente a experiência sensível, ou seja, traduzir sensibilidade em julgamento estético requer a aquisição de conhecimentos específicos e de meios para expressá-los – palavras e conceitos que, embora não possam ser transmitidos, podem ser comunicados e discutidos (Sorlin, 1992, p. 48). Assim, é preciso, também, favorecer o acesso a esses conhecimentos, colocando o espectador aprendiz em contato com as palavras e os conceitos de que o meio cinematográfico lança mão para analisar e apreciar suas obras.

A cinefilia, amor apaixonado pela arte cinematográfica, é fruto do conhecimento e da intimidade com essa arte (visto que não se pode amar o que não se conhece) e é construída ao longo de muitos anos de fruição, contato e envolvimento com filmes. Cinéfilos aprendem a apreciar filmes e a desenvolver critérios de julgamento na companhia de quem já aprecia cinema, transitando por ambientes em que essa prática é estimulada e valorizada. Como aprendizes de espectador foram conduzidos para dentro do universo cinematográfico por espectadores que já haviam desenvolvido sua própria “filia”, e podiam compartilhar conhecimentos construídos na experiência com aquela arte. Conhecimentos que são, permanentemente, atualizados por cada nova geração de recém-chegados, pois se transformam na medida mesma da transformação sofrida pela arte.

Isso é o que se espera, em última instância, de projetos que aproximam educação e cinema, dentro e fora da escola. Essa a contribuição que pensamos que a educação pode dar à formação de jovens espectadores, sejam eles cinéfilos ou videófilos.

Notas

1. Variante do manifesto NÓS dos documentaristas Knoks, publicado originalmente no n. 1 da revista Kinofort, em 1922 (Recine, n. 3, dez. 2006 - Arquivo Nacional).
2. <http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm>, capturado em 31/10/2007.
3. Alberto Cavalcanti nasceu no Rio de Janeiro em 1897. Aos quinze anos foi viver na França, onde se encantou com o cinema. Começou a trabalhar no cinema francês, em 1922, tendo atuado como cenógrafo, roteirista, câmera, assistente de direção e diretor. Em 1930 foi para a Inglaterra trabalhar com John Grierson e, juntos, deram nova face ao cinema documental. Quanto a isso, ver Caldieri (2005a, 2005b).
4. Os primeiros filmes realizados logo após a invenção do cinematógrafo tinham como principal objetivo mostrar a novidade da imagem em movimento. Eram curtos, sem enredo, reproduziam paisagens e situações cotidianas ou encenações cômicas feitas em estúdio e truques de montagem. Eram pequenas atrações que se encaixavam nas programações de feiras, quermesses ou quaisquer outras situações em que houvesse atividades populares – essa a razão de terem sido denominados, coletivamente, como “cinema de atrações”.
5. A *cinematografia científica* refere-se ao uso do cinematógrafo na investigação científica ou, então, para documentação e difusão da mesma. A *cinematografia educativa*, grosso modo, refere-se ao uso do cinematógrafo para a educação em geral e, principalmente, para a instrução pública – neste último caso com o emprego da cinematografia no ambiente escolar.
6. BULL, Lucien. *Recherches sur le vol de l'insecte* (1909) citado por FRANCO, Geraldo. O sol e as sombras: o cinema, o documentário e a educação. <http://bocc.ubi.pt/pag/franco-geraldo-o-sol-e-as-sombras.pdf>, publicado em 2004, capturado em 08 setembro de 2008 (p. 7).

7. Em 1907, Rondon concluiu a ligação telegráfica entre a capital federal e o Amazonas, via Mato Grosso, percorrendo 997 quilômetros pela selva. Durante este trabalho estrutura-se a Comissão Rondon – que organiza novas expedições pelo País após a conclusão da linha de telégrafo –, vindo a contribuir largamente para a produção e difusão de imagens e sons de povos indígenas, paisagens naturais e habitantes do interior do Brasil.
8. Dentre as realizações de pioneiros brasileiros na produção de películas de natureza científica e pedagógica, consta ainda que o professor Aloysio de Castro, que, documentando estudos de moléstias nervosas, conseguiu, na Policlínica Geral do Rio de Janeiro, realizar uma coleção de filmes sobre neuropatologia, entre 1913 e 1920.
9. Está disponível na internet relatório das conclusões do congresso, relativamente aos efeitos do cinema na educação: *Troisième Congrès International d'Education Familiale* – vol. IX. Comptes Rendus. Bruxelles, 1910.
10. O mesmo instituto ainda está em atuação, como se pode observar pela sua página na internet: <http://www.bbfc.co.uk/>. Outro aspecto interessante é o fato de, apesar de o BBFC ser uma organização não-governamental, ele foi instituído, já independente, pela indústria cinematográfica.
11. Como é o caso da pesquisa realizada por Thos. E. Finegan, presidente da *Eastman Teaching Films*, uma empresa da *Eastman Kodak Company*, em colaboração com a *National Education Association*, uma das primeiras e mais completas investigações no campo. Esse inquérito foi feito em 12 cidades, com 11.000 crianças, divididas em dois grupos, sob as mesmas condições, e às quais se ministravam conhecimentos gerais e geografia, a fim de avaliar a eficiência da utilização dos *movies*. A prova de *test* apresentou um aproveitamento de 100% para aqueles que tinham aprendido com o cinema. Conferir: Serrano e Venâncio Filho (1992). A pesquisa também é relatada na *Rivista Internazionale del Cinema Educatore*, , p. 131-148, ago. 1929 e por Venâncio Filho, na revista *Fan* de jun. de 1930.
12. Cinema, vídeo e tecnologias digitais: a questão do artista. In: BENTES, Ivana. **Ecoss do Cinema**: de Lumière ao digital. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
13. As fotos de cenas exibidas incluíam *A Era do Gelo* 1 e 2 (EUA, Chris Wedge e Carlos Saldanha, 2002 e 2006), *O Homem-Aranha* 1 e 2 (EUA, Sam Raimi, 2002, 2004), *O Exterminador do Futuro* (EUA, James Cameron, 1984, 1991, 2003), *Harry Potter e a Câmara Secreta* (EUA, Chris Columbus, 2002), *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban* (EUA, Alfonso Cuarón, 2004), *American Pie* (EUA, Paul Weitz, James Rogers, Jesse Dylan, 1999, 2001, 2003) *Homens de Preto* 1 e 2 (EUA, Barry Sonnenfeld, 1997, 2002), *Velozes e Furiosos* (EUA, Rob Cohen, 2001), + *Velozes + Furiosos* (EUA, John Singleton, 2003), *Piratas do Caribe - A maldição do Pérola Negra* (EUA, Gore Verbinski, 2003), *Matrix* e *Matrix Reloaded* (EUA, Andy Wachowski e Larry Wachowski, 1999, 2003), *Batman - O retorno* (EUA, Tim Burton, 1992), *Tropa de Elite* (BRA, José Padilha, 2007), *Carros* (EUA, John Lasseter, 2006), *Duro de Matar* 1 e 2 (EUA, John McTiernan, 1995, 1997), *King Kong* (EUA, Peter Jackson, 2005), *O Demolidor* (EUA, Marco Brambilla, 1993), *Demolidor - O homem sem medo* (EUA, Mark Steven Johnson, 2003), *Hulk* (EUA, Ang Lee, 2003), *X-Men - o filme* (EUA, Bryan Singer, 2000), *Shrek* 1, 2 e 3 (EUA, Andrew Adamson, Vicky Jenson; Kelly Asbury e Conrad Vernon; Chris Miller, 2001, 2004, 2007), *Quarteto Fantástico* (EUA, Tim Story, 2005), *Quarteto Fantástico e o Surfista Prateado* (EUA, Tim Story, 2007), *Os Incríveis* (EUA, Brad Bird, 2004), *Jogos Mortais* 1 e 2 (EUA, James Wan,

- 2004), *Monstros S.A* (EUA, Pete Docter e David Silverman, 2001), *Lilo & Stitch* (EUA, Dean DeBlois e Chris Sanders, 2002), entre muitos outros.
14. Nos últimos dois anos, o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares recebeu do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação) mais de 100 milhões de reais para compra e envio a escolas públicas de cerca de cento e cinquenta títulos, a maioria obras clássicas da literatura universal. Entre 2001 e 2003, o FNDE, através do Programa Literatura em Minha Casa, enviou coleções de literatura-infanto juvenil a milhões de estudantes de 4ª e 8ª séries de escolas públicas (www.fnde.gov.br/home).
15. Os gostos não se traduzem pelos caprichos de fantasias individuais, eles exprimem as ambições ou crenças de um meio; um gosto é uma opinião de mesma natureza que uma posição sobre a política (tradução nossa).

Referências

- ALMEIDA, José Canuto Mendes. **Cinema Contra Cinema**: bases geraes para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1931.
- ARAÚJO, Roberto Assumpção. **O Cinema Sonoro e a Educação**. (Tese para seleção em concurso de Técnico em Educação), São Paulo, 1939.
- BERGALA, Alain. **L'Hyphotèse Cinéma**: petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs. Paris: Cahiers du Cinéma, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **La Distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Éditions de Minuit, 1992
- BRASIL. Decreto 21.240 de 04 de abril de 1932. Nacionaliza o Serviço de Censura dos Filmes Cinematográficos, Cria a Taxa Cinematográfica para a Educação Popular e dá Outras Providências. Disponível em: < <http://www.ancine.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=213&sid=69&tpl=printer view.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2008.
- CATELLI, Rosana Elisa. Cinema e Educação em John Grierson. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/cineducemgrierson.htm>>. Acesso em: 31 out. 2007
- FJS/AN (Fundo Jonathas Serrano do Arquivo Nacional). Educação Pelo Cinema. Rio de Janeiro: 27/6/1929. (Recorte do 'Jornal do Brasil')
- FJS/NA (Fundo Jonathas Serrano do Arquivo Nacional). Cinematographia Educativa: resultados e possibilidades do primeiro movimento iniciado oficialmente no Brasil. Entrevista a Jonathas Serrano. **O Jornal**, Rio de Janeiro 1929.
- GRIERSON, John. Primeiros Princípios do Documentário. **Revista Cinemais**, Campinas, n. 8, p. 65-66, nov./dez. 1997.
- LOURENÇO FILHO. Prefácio. In: ALMEIDA, José Canuto Mendes. **Cinema Contra Cinema**: bases geraes para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1931, pp. 3-6.
- PEIXOTO, Afrânio. Um Sonho, um Belo Sonho. **O Jornal**, Rio de Janeiro, p. 5, 14 set. 1929.
- SERRANO, Jonathas. **Epítome de História Universal**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1912.

- SERRANO, Jonathas . **Metodologia da História**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1917.
- SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. **Cinema e Educação**. São Paulo; Cayeiras; Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1931. Vol. XIV.
- SORLIN, Pierre. **Esthétiques de l' Audiovisuel**. Paris: Éditions Nathan, 1992
- VARGAS, G.D. **A Nova Política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio. 1938. P. 188.
- VIEIRA, João Luiz. As Vanguardas Históricas: Eisenstein, Vertov e o construtivismo cinematográfico. In: BENTES, Ivana. **Ecos do Cinema**: de Lumière ao digital. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007
- VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. **Da Palmatória à Lanterna Mágica**: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- XAVIER, Ismail. A Continuidade e a Montagem Paralela no Cinema de Griffith. In: BENTES, Ivana. **Ecos do Cinema**: de Lumière ao digital. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

Rosalia Duarte é professora do Departamento de Educação da PUC-Rio e pesquisadora do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisas em Educação e Mídia (GRUPEM).

Endereço para correspondência:
rosalia@puc-rio.br

João Alegria é Doutor em Educação pela PUC-Rio, membro do GRUPEM e Diretor Artístico do Canal Futura.

Endereço para correspondência:
ja.alegria@globo.com



Cinema e Sexualidade

Guacira Lopes Louro

RESUMO – Cinema e Sexualidade. Distintas posições-de-sujeitos e práticas sexuais e de gênero vêm sendo representadas, nos filmes, como legítimas, modernas, patológicas, normais, desviantes, sadias, impróprias, perigosas, fatais. Ainda que tais marcações sejam transitórias ou, eventualmente, contraditórias, é possível que seus resíduos e vestígios persistam, algumas vezes por muito tempo, e que venham a assumir significativos efeitos de verdade. Recorro a filmes dirigidos ao grande público para analisar representações recorrentes no cinema (a partir dos anos 1950) e transformações que vêm sendo observadas nas últimas décadas.

Palavras-chave: **Cinema. Gênero. Sexualidade.**

ABSTRACT – Cinema and Sexuality. Sexual and gender subject positions and practices have often been represented in movies as legitimate, modern, pathological, normal, deviant, healthy, inappropriate, dangerous, fatal... Although transitory or contradictory these nominations still persist, now and then, and may have important truth effects. In this article, recurrent representations in the cinema of these positions, and transformations that occurred in the last decades are analysed in mainstream movies.

Keywords: **Cinema. Gender. Sexuality.**

Introdução

Quando digo que sou apaixonada por cinema, não tenho qualquer pretensão à originalidade. Ir ao cinema, comentar filmes, ensaiar críticas ou, simplesmente, tornar-se fã de artistas e diretores são práticas comuns para grandes parcelas da população urbana. A tal “sétima arte” é, efetivamente, bastante popular. Operando sobre outras artes ou misturando-as, chegou a ser chamada de “arte impura” e “parasitária” por Alain Badiou (2004), mas a qualificação provavelmente nada tem de depreciativa, apenas ajuda a observar que o cinema foi eficiente ao se valer de outras formas de arte, tanto que acabou por se tornar uma das mais consumidas. Refletir sobre seu impacto ou sobre seus efeitos nas sociedades pode ser instigante. Articulá-lo à produção da sexualidade, aparentemente, é fácil.

Por um lado, como prática social, o cinema se constituiu, talvez desde sempre, como um espaço propício para encontros. Há algumas décadas, “gloriosas” matinês representavam, para muitos, a atividade central das tardes de domingo. Embalados pelos filmes de faroeste, pelas comédias ou pelos romances açucarados, garotas e garotos tinham ali um dos poucos momentos de proximidade consentida. O escurinho da sala favorecia “pegar na mão” e, não raro, outras iniciativas mais ousadas. Embora alguns custem a acreditar (!), houve um tempo em que não havia televisão e o cinema reinava absoluto como entretenimento. Há que notar que “ir ao cinema” não era uma prática restrita aos jovens. Como atestam estudiosas/os, ao redor dos anos 1940, o hábito era tão popular que, “em cidades de grande porte, como Rio de Janeiro ou São Paulo, 80% da população freqüentava as salas de exibição centrais ou as de bairro pelo menos uma vez por semana” (Meneguello, 1996, p. 11). Mesmo que este tempo tenha passado, o espaço, ainda que transformado, mantém-se como local de encontros afetivos, amorosos e sexuais¹.

Por outro lado, uma das formas mais significativas e persistentes da combinação cinema e sexualidade pode ser examinada nos filmes propriamente ditos, nas idéias que eles nos “convocam a visitar”, como diria Badiou (2004)², ou nas pedagogias culturais que eles exercitam. É dessa dimensão que desejo me ocupar. Estou convencida de que os filmes exerceram e exercem (com grande poder de sedução e autoridade) pedagogias da sexualidade sobre suas platéias (Louro, 2000). Parece pertinente assinalar que tomo a sexualidade como um “dispositivo histórico”, como dizia Foucault (1988); portanto, antes de vê-la como um “dado da natureza”, compreendo-a como um constructo cultural, em que se arranjam linguagens, corpos, gestos, rituais. Assumo que os significados que se atribuem a identidades, jogos e parcerias sexuais são situados e disputados historicamente e, ao longo dos tempos, nos filmes, posições-de-sujeitos e práticas sexuais e de gênero vêm sendo representadas como legítimas, modernas, patológicas, normais, desviantes, sadias, impróprias, perigosas, fatais, etc. Ainda que tais marcações sociais sejam transitórias ou, eventualmente, contraditórias, seus resíduos e vestígios persistem, algumas vezes por muito tempo. Reiteradas e ampliadas por outras instâncias, tais marcações podem assumir significativos efeitos de verdade.

Ingênuas ou Fatais & Heróis ou Canalhas

Os filmes hollywoodianos³ foram particularmente eficientes na construção de mocinhas ingênuas e mulheres fatais, de heróis corajosos e vilões corruptos e devassos. A escolha de atores e atrizes, roteiros, cenários, música, guarda-roupa, recursos de iluminação, som, cortes e tomadas, enfim, toda a parafernália da linguagem cinematográfica era mobilizada para representar tais posições, para dirigir o olhar, construir simpatias e repúdios. As platéias aprendiam a decodificar essa linguagem, torciam pelo sucesso ou pelo fracasso dos personagens, identificavam-se com eles ou os rejeitavam. Essas representações se modificaram ao longo dos tempos, multiplicaram-se e se tornaram, hoje, menos dicotômicas, mais complexas e matizadas. Seria impossível ensaiar um panorama dessa história. Algumas breves referências são suficientes para indicar posições de gênero e sexualidade recorrentes nos filmes.

Os anos 1950 podem ser escolhidos, arbitrariamente, como um momento de inflexão. Segundo alguns, por essa época, constituía-se uma distinta “cultura sexual”, produzida por vários discursos e instâncias sociais – dentre elas, o cinema. Para a estudiosa Ann Kaplan, os filmes dos anos 50 “mostram antigos códigos se desmoronando, prontos para ruir mas ainda se agüentando. A sexualidade respingava por todo lado sem ser entretanto reconhecida [...]” (Kaplan, 1995, p. 19).

Num tempo de pós-guerra, parecia necessário, de algum modo, deter ou reverter o avanço feminino que fora possibilitado pelo longo conflito. O cinema ajudaria a promover a “volta ao lar” e a recomposição da estrutura familiar tradicional. Roteiros de inúmeras comédias, romances ou dramas passavam a tratar daquele que se colocava como o novo dilema feminino: a escolha entre a família (casamento e filhos) ou a carreira profissional. Um *happy end* recompensava as mulheres que escolhiam certo, isto é, o lar, enquanto que as outras, muitas vezes representadas como “masculinizadas”, duras e amargas, terminavam sós e infelizes.

A sexualidade era mais sugerida do que exibida. Pode-se dizer que uma das marcas recorrentes dos filmes dessa época era, exatamente, uma tensão sexual. Conforme Haskell apud Breines (1992, p. 101), eles “eram todos sobre sexo, mas sem sexo”. A virgindade era requisito suposto e indispensável para as mocinhas. As iniciativas amorosas e sexuais deveriam ficar restritas aos homens, que, então, distinguiriam as garotas boas das “fáceis”. Nos filmes hollywoodianos, articulavam-se de um modo especial às marcações de raça/etnia, gênero e sexualidade: mulheres negras e latinas eram, usualmente, representadas como sensuais; mulheres orientais pareciam sempre dóceis e submissas, e as brancas deveriam ser castas ou recatadas, capazes de deter as investidas dos homens.

Nos clássicos de faroeste, os mocinhos eram fortes, corajosos, decentes, por vezes solitários e silenciosos. Invariavelmente brancos, lutavam contra índios, mexicanos e degenerados de todo tipo. Em tais filmes, dirigidos prioritariamente ao público masculino, o final feliz não supunha, necessariamente,

o encontro do par amoroso. Ao encerrar da trama, muitas vezes se via o herói cavalcando sozinho, deixando a cidade e até a mocinha (que antes salvara) e se lançando para o horizonte ilimitado à sua frente. A câmera deslizava, sugerindo aos espectadores que, para esse homem, as possibilidades de aventura continuavam.

Nos filmes *noir*, afinal, a sexualidade feminina aparecia, ou melhor, tornava-se central. A *femme fatale* era, usualmente, o pivô das histórias. Ela era ameaçadora, ambígua, plena de sensualidade. Seu caráter, assim representado, permitia aos espectadores compreenderem os conflitos do protagonista masculino que se debatia, constantemente, entre o desejo de possuí-la e o impulso de destruí-la.

Por volta dos anos 50, embora começasse a ser contestado, o famoso Código Hays de censura cinematográfica, instituído em 1934, ainda assombrava os produtores e demarcava limites para os filmes. A sexualidade, a nudez, o corpo, a dança, o vestuário ali eram minuciosamente tratados e regulados. Enquanto afirmava que “o caráter sagrado da instituição do matrimônio e do lar será mantido”, o Código proibia ou instituíva severas restrições para a apresentação de “formas grosseiras de relação sexual”, de “adultério”, de “comportamento sexual ilícito” ou “cenas de paixão” (Hays, 2008). Quando tais cenas fossem consideradas indispensáveis à trama, determinava que elas não podiam, de modo algum, ser “justificadas” ou assumir um caráter atrativo. Explicitamente, prescrevia que se deveria “evitar dar demasiada importância à cama” e estabelecia: “é preferível que os pares casados durmam em camas separadas” (daí a constante presença das mesinhas de cabeceira nos quartos). Antecipando eventuais ressalvas, afirmava que, se fosse impossível evitar a apresentação da cama comum, não permitia, “sob nenhum pretexto, mostrar o par na cama ao mesmo tempo”. Cenas de amor e paixão eram filmadas com cautela: após um beijo mais ardente, a câmera levava o espectador para fora-de-campo e lhe permitia imaginar a continuidade do encontro amoroso. “Perversões sexuais” não podiam sequer ser aludidas. E, para Hollywood, como lembra Boze Hadleigh (1996), a identidade homossexual simplesmente não existia. Em 1959, um filme acabaria por introduzir esse “novo” personagem.

De Repente... o Homossexual Entra em Cena

De Repente, no Último Verão (*Suddenly, Last Summer*, 1959) passou para a história como o primeiro filme americano voltado ao grande público ou ao circuito comercial que traz um personagem homossexual. Baseado numa peça de Tennessee Williams e rodado inteiramente na Inglaterra, o filme precisou de uma licença especial da Igreja Católica para ser produzido. A história centra-se em uns poucos personagens interpretados por famosos astros do momento. Uma rica senhora, Violet (Katherine Hepburn), contrata um neurocirurgião (Montgomery Clift) com o intuito de que ele faça uma lobotomia em sua sobrinha Catherine (Elizabeth Taylor), supostamente acometida de crises de loucura. Violet

teme que Catherine revele a homossexualidade de Sebastian (filho de Violet), que morreu de forma violenta na Espanha. A versão “oficial” do acidente não deve ser desmentida por Catherine, que presenciou a morte do primo. Sua tia deseja, por isso, silenciá-la.

Ainda que se constitua no personagem central da trama, o rosto de Sebastian, efetivamente, nunca é mostrado no filme; quando parte de seu corpo aparece (em *flashback*), é filmado de costas, de longe. Vemos, ou melhor, vislumbramos Sebastian pelos olhos dos outros: de sua mãe, que o descreve como “poeta”, “sensível”, “casto”, “superior”, ou de sua prima, que afirma que “Sebastian era uma vocação, não um homem”. Catherine conta que Sebastian “usava as pessoas como iscas” (especialmente sua mãe e, quando essa ficou mais velha, passou a usar a prima) e descreve algumas de suas idiossincrasias: Sebastian “referia-se às pessoas como a um cardápio”, diz ela, afirmando que alguém era ou não “apetitoso”. Então, “no último verão”, conta Catherine, “ele se cansara de gente morena” e “estava faminto de gente loira”. A homossexualidade do personagem, mais do que propriamente exposta ou nomeada, é sugerida pela descrição de seus traços de caráter, é marcada pela afetação, arrogância, excentricidade e, “naturalmente”, acaba punida pela tragédia. Apesar dessas sinalizações, talvez fosse possível que a alusão à identidade homossexual passasse despercebida para alguns espectadores. Tudo é velado, inconcluso, ambíguo.

Logo no início do filme, percorremos o jardim da casa, um dos recantos preferidos de Sebastian, junto com o médico e guiados por Violet. O espaço ajuda na composição de sua personalidade controversa: enormes plantas exóticas e carnívoras se amontoam por toda parte, esculturas de caveiras ajudam a construir um cenário assustador (mais tarde, tais esculturas são evocadas num pesadelo de Catherine e caveiras reaparecem, outra vez, ao longo da perseguição final)⁴. O ambiente, fortemente associado a Sebastian, agrega-lhe traços sombrios de malignidade.

Esses e muitos outros elementos textuais e visuais constroem a representação dos personagens. O filme mantém-se fiel à orientação de tornar não-atraente (ou mesmo repulsiva) a posição-de-sujeito homossexual. A mãe possessiva, autoritária e excêntrica também sugere rejeição. Sua entrada em cena, a partir de um pequeno elevador doméstico, barroco, é ridícula; sua instabilidade emocional e seu caráter dramático insinua que ela é perigosa; suas referências à estreita ligação com o filho permitem à platéia, eventualmente, repetir o adágio popular que responsabiliza as mães pela homossexualidade dos filhos.

O contraponto é representado pelos personagens da jovem e bela Catherine, dona de uma sensualidade “natural” e, eventualmente, recatada (conforme indica sua relutância em usar um maiô branco transparente quando é forçada pelo primo) e do médico protetor, sóbrio, discretamente elegante. Ao final, a câmera enfoca o par desejado, “sadio” e “bom”. De mãos dadas, os dois se afastam do terrível jardim.

O epicentro dramático e visual do filme é a cena da morte de Sebastian,

narrada por Catherine (induzida por remédios) e mostrada em *flashbacks*. A seqüência é alucinada, combinando *closes* de Catherine e tomadas da perseguição de Sebastian por um bando de jovens maltrapilhos e sujos, numa praia da Espanha. Catherine descreve a praia branca, o vento e o sol escaldante. Os garotos produzem uma espécie de música (uma batida), repercutindo tocos instrumentos de lata e metal. Sebastian corre morro acima para um lugar sem saída. O som contínuo acentua a dramaticidade e o desespero de quem tudo observa (Catherine e, junto com ela, os/as espectadores/as). Cercado e finalmente rendido, Sebastian é, literalmente, dilacerado pelos homens esfomeados.

Fica evidente a analogia com uma cena anterior – a descrição exaltada de Violet sobre tartarugas recém-nascidas sendo devoradas por aves carnívoras nas areias de Galápagos. O horror dos olhos de Catherine pode ser acompanhado pela platéia. Finalmente, ela consegue gritar por socorro ao ver o corpo nu do primo, despedaçado. A música cessa e uma sensação de alívio se segue à descarga de emoções provocada pela narrativa.

É possível afirmar que, embora *De Repente, no Último Verão* tenha introduzido a figura do homossexual, os recursos que o filme põe em ação para representá-lo mantêm a identidade no lugar da abjeção. O filme parece dizer que Sebastian “merece” seu destino. Outros filmes e outros personagens vão reiterar este lugar. Ainda que possam ser (como efetivamente são) múltiplas e distintas as leituras feitas pelas platéias, é razoável assumir que a repetição de um desfecho trágico para quem se afasta das normas regulatórias da sexualidade tenha produzido efeitos.

A temática da homossexualidade deixava de ser ocultada, mas os vestígios da posição desprezível com que fora marcada (certamente não só pelo cinema, é claro!), de um modo ou de outro, persistiriam. É possível estabelecer conexões, por exemplo, entre um filme da década de 60, *Calúnia* (*The Children's Hour*, 1962), que tem como personagens centrais duas professoras de uma pequena escola particular (Audrey Hepburn e Shirley McLaine) acusadas, por uma aluna, de manterem uma relação “não-natural”, e outro mais recente, *Notas Sobre um Escândalo* (*Notes on a Scandal*, 2006), que igualmente enfoca a estreita amizade entre duas professoras (Judi Dench e Cate Blanchett). Em ambos, uma das mulheres descobre ou expressa um amor “impróprio” pela outra (que parece inocente ou, pelo menos, desatenta em relação ao caráter desse afeto). Em ambos, a personagem lésbica “termina mal”, seja apelando para o suicídio (por não suportar se reconhecer nessa posição), seja experimentando a repulsa social e buscando, pateticamente, superar a solidão.

Por certo, outros filmes evitaram o trágico ou o dramático e, eventualmente, apelaram para o ridículo ou o caricato para se aproximar da temática (aliás, uma tendência muito comum em tantos outros espaços, como a televisão ou o teatro). O homossexual foi (e é) representado muitas vezes como o homem *gay* afetado. É o caso de *Dois Tiras Meio Suspeitos* (*Partners*, 1982) ou *O Casamento do Meu Melhor Amigo* (*My Best Friend's Wedding*, 1997).

Seria uma tola simplificação afirmar que a identidade homossexual continua sendo representada apenas das formas aqui destacadas. Contemporaneamente, muitos filmes vêm apresentando *gays* e lésbicas a partir de outras perspectivas (basta lembrar, por exemplo, do premiado *O Segredo de Brokeback Mountain*, de 2005). Eventualmente, alguns desses filmes se mostram afinados com os discursos construídos no interior dos movimentos sociais ou dos grupos intelectuais das chamadas “minorias” sexuais. Se eles são ou não “bem-sucedidos” no sentido de ecoar os discursos desses grupos (ou melhor, deles participar), se conseguem efetivamente perturbar as “verdades” historicamente assentadas, é impossível saber. Há um mundo de possibilidades e incertezas entre supostas intenções (declaradas e insondáveis) e uma infinidade de respostas das platéias. De qualquer modo, é inegável que se multiplicaram e diversificaram, no cinema e em outras instâncias culturais, as representações sobre a sexualidade (e sobre a homossexualidade).

Muitas Formas de Amar

A pluralidade de identidades e de práticas amorosas e sexuais parece, hoje, mais visível. O que tal visibilidade indicaria? Que os ventos do “novo milênio” terminaram com as diferenças, saudando a multiplicidade? Que se aceita que as posições de gênero e de sexualidade não cabem mais nos esquemas binários? Que agora “vale tudo”? Uma série de questões e de respostas poderia ser ensaiada e, de qualquer modo, a complexidade desses “novos tempos” sempre escaparia. Talvez se possa dizer que, efetivamente, muitos já admitem que as dicotomias homem/mulher, heterossexual/homossexual não dão mais conta das muitas possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades. Embaralhamentos desafiam classificações. Fronteiras são, constantemente, atravessadas. Novas posições são nomeadas. Alguns não se contentam apenas em mudar de um “lugar” para outro e escolhem viver *na* fronteira, numa espécie de entre-lugar. Em vez de uma nova posição-de-sujeito, há quem prefira a não-acomodação, a ambigüidade e o trânsito (Louro, 2004). Uma série de condições culturais, sociais, políticas, econômicas vem, desde algumas décadas, possibilitando a multiplicação dos discursos sobre a sexualidade, produzindo a visibilidade das muitas formas de ser, de amar e de viver, embora se mantenham, de modo renovado, divisões, hierarquias, diferenciações. O cinema participa, também, deste processo.

Até recentemente, personagens não-heterossexuais raramente se constituíam em protagonistas das tramas cinematográficas ou, quando isso acontecia, sua representação era, quase que invariavelmente, construída a partir da ótica dominante. Recursos fílmicos, usualmente, levavam a platéia a perceber tais personagens como “o outro” e não como alguém que desejasse ser ou com quem pretendesse parecer. Pouco a pouco, contudo, alguns filmes passam a representar os/as “desviantes” de um modo “positivo”, desejável, e/ou a desenvolver a narrativa a partir da ótica desses sujeitos.

*Desejo Proibido (If These Walls Could Talk 2, 2000)*⁵, por exemplo, lida com questões significativas para o movimento lésbico. O filme é constituído por três histórias curtas de mulheres que vivem numa mesma casa em diferentes épocas (1961, 1972 e 2000). As cenas de abertura já sinalizam a ótica do filme, na medida em que apresentam, numa espécie de colagem, imagens de mulheres em situações “tradicionais” (dona-de-casa, esposa atenciosa, *miss*, etc.) e imagens de marchas feministas e do movimento lésbico.

O primeiro segmento enfoca duas companheiras que vivem juntas por muitos anos. O afeto e o preconceito que experimentam são mostrados em cenas expressivas, como, por exemplo, em uma sessão de cinema, na qual assistem a *Calúnia*, emocionam-se e, imediatamente, devem conter gestos de carinho face ao riso dos outros espectadores. A morte súbita de uma delas interrompe a vida partilhada. Edith (Vanessa Redgrave) se vê obrigada a sofrer silenciosamente a perda da companheira Abby (Marian Seldes). Nas cenas da hospitalização de Abby e da notícia de sua morte, o filme faz um contraponto entre o tratamento que enfermeiras e médico dão a uma mulher que perde seu marido e a essa que é “apenas” uma “amiga” da morta. O silêncio sobre a parceria amorosa prolonga-se para além da morte. Incompreendida pelos parentes de Abby, Edith vê ser arrancado de suas mãos (para ser herdado por um sobrinho distante e por sua ávida esposa) tudo o que as duas haviam construído juntas.

O segundo segmento enfoca os anos 70, época do ativismo feminista nos Estados Unidos. A mesma casa é partilhada por quatro jovens amigas lésbicas em conflito com o grupo feminista da faculdade do qual fazem parte. Algumas das fissuras internas do movimento de mulheres são apresentadas nessa história. Inicialmente, é mostrada a recusa das ativistas em incluir as lésbicas em suas discussões, com a afirmativa de que, “primeiro”, seria importante dar conta das lutas feministas para “depois” pensar sobre as reivindicações das mulheres lésbicas. As garotas se afastam, revoltadas. A seguir, a ação se volta para o interior do pequeno grupo homossexual e permite observar a rejeição que as amigas impõem a uma das companheiras da casa (Linda, interpretada por Michelle Williams) quando esta se apaixona por uma *butch* (Amy, interpretada por Chloë Sevigny). As garotas deboçam do comportamento de Amy, fazem-na trocar seu terno e gravata por uma camisa feminina e despenteiam seu cabelo. Quando Amy decide ir embora, Linda pergunta: “Sabem por que vocês agiram assim? Porque não são capazes de aceitar alguém que não seja igual a vocês”. Ao final, Linda assume publicamente seu relacionamento com Amy.

No último episódio, ambientado nos tempos atuais, a questão central é a da maternidade como desejo do casal de lésbicas (interpretado por Sharon Stone e Ellen DeGeneres). Nessa história, salientam-se as peripécias das duas mulheres para conseguir um doador de sêmen e, ao mesmo tempo, manter o filho como só delas. O episódio assume quase um tom de comédia, o que contrasta com o carácter dramático e tenso dos episódios anteriores. Risadas, música e manifestação pública de afeto sugerem que alguma coisa mudou e que, eventualmente, a afirmação dos direitos pode ser feita, agora, de forma menos penosa.

O filme foi lançado em VHS/DVD no Brasil e praticamente não entrou no circuito comercial, sendo exibido em festivais ou salas especiais. No entanto, pelo fato de trazer no elenco algumas atrizes famosas, é possível que sua platéia tenha se ampliado. São as vozes das mulheres lésbicas que se ouve nos três episódios, e o modo como são apresentadas suas histórias parece invocar a simpatia da platéia para com os seus dramas, conflitos e desejos. Contrapondo-se a esta característica “inovadora”, a publicidade produzida para promover a fita manteve uma perspectiva bastante tradicional, ao acenar para a oportunidade que teriam os fãs de Sharon Stone (considerada um símbolo sexual, especialmente após sua atuação em *Instinto Selvagem – Basic Instinct* – 1992) de vê-la fazendo amor com outra mulher⁶.

A multiplicidade de identidades e práticas amorosas e sexuais parecia ter conquistado a tela dos cinemas⁷ quando foi anunciada a película irlandesa *Todas as Cores do Amor (Goldfish Memory*, 2003). A suposta legitimação de “todas” as formas de amar sugerida pelo título, contudo, talvez fique apenas por conta do tradutor. O título original remete à “tese” de um dos personagens (um professor universitário conquistador), que sustenta que a memória dos peixinhos dourados de aquário dura apenas três segundos e que ela pode ser vista como uma metáfora da atitude humana diante do amor. Incapazes de reter ou de lembrar nossas experiências amorosas anteriores, viveríamos à semelhança dos peixinhos, ou seja, a cada nova relação começaríamos tudo outra vez. Esta é a “tese-cantada” do professor, repetida a cada nova conquista e perturbada, em dado momento, por outra personagem, com a pergunta: “Mas como se testa a memória de um peixe?”.

O enredo do filme pode ser lido como uma ciranda amorosa que lembraria, de algum modo, *Quadrilha*⁸, poema de Carlos Drummond de Andrade. À diferença do poema, contudo, nesse filme, o círculo de amantes é mais embaralhado e o sexo dos parceiros parece não se constituir em critério significativo para as escolhas. Homens e mulheres trocam de pares sem preconceitos. Aparentemente, a heteronormatividade não rege as combinações.

O filme é uma comédia romântica, que se passa numa ensolarada Dublin, protagonizada por jovens estudantes, saudáveis e bonitos. Declarando-se uma apaixonada pelo Brasil, a diretora (Liz Gill) escolheu composições de Tom Jobim para constituir a trilha sonora. Não há violência nos conflitos amorosos e pessoais e tudo parece sugerir “leveza”. Numa crítica, Pedro Butcher (2004) afirma que o filme se constitui “numa tentativa de dar forma, de maneira simplificada, ao ‘amor líquido’ descrito por Zygmunt Bauman”. Com tal expressão, Bauman (2004) pretende acenar para a idéia de que os relacionamentos contemporâneos acontecem num “mundo líquido”, ou seja, um mundo em que todos os laços sociais se estabelecem, movem-se e escapam rapidamente. Articulando sua análise à globalização e à pós-modernidade e desenhando um quadro de intensa mobilidade e rapidez, Bauman supõe que, mais do que falar em parceiros e relacionamentos, agora se falaria em redes e conexões às quais é possível se ligar e se desligar facilmente. Sua reflexão contempla, também, os contatos feitos à distância e no anonimato (no mundo virtual). Incerteza, fragilidade, velocidade seriam algumas características de tal “amor líquido”.

Sem descartar um certo tom de “nostalgia” que parece acompanhar esse tipo de reflexão, vale lembrar que as possibilidades e as impossibilidades de aproximações e de estabelecimento de laços afetivos e sexuais têm “tudo a ver” com as possibilidades e os limites que uma determinada época e sociedade asseguram ou impõem aos sujeitos. Se *Todas as Cores do Amor* apresenta uma ciranda amorosa em que as parcerias deixam de lado as barreiras de gênero e sexualidade, isso é sugestivo das condições de possibilidade da contemporaneidade. Essa constatação, contudo, não implica, absolutamente, supor que os novos relacionamentos aconteçam fora de redes de poder.

Uma cena do filme permite desenvolver essa idéia. Duas garotas conversam num bar. Tentando dar a impressão de que está fazendo uma pergunta desinteressada, Angie diz pra Clara: “Você tem um namorado?” e, logo em seguida, emenda: “Ou uma namorada?”, acrescentando, imediatamente: “Desculpa, eu não quis supor que você fosse heterossexual. Quer dizer, se não for, isso não tem importância... Você é?”. E a resposta de Clara: “Não sei”. Para justificar sua dúvida, Clara lembra uma experiência adolescente, e pergunta: “Mas isso não conta, não é?”. Ao que a outra replica: “Depende”. Na seqüência, as duas aparecem “transando” num quarto.

A cena pode ser apreciada como uma aproximação casual entre duas pessoas. No centro, como uma espécie de imperativo, a indagação sobre a sexualidade. O diálogo entre as duas jovens “descoladas” do século XXI renova e confirma a necessidade de saber e de confessar a sexualidade. A indagação pode parecer “leve”, mas nada tem de desinteressada. Angie, assumidamente lésbica, sente-se atraída por Clara e testa suas possibilidades de avançar na conquista. Ainda que a resposta esperada ou desejada não seja a convencional (afinal, Angie está “torcendo” para que Clara se disponha ao encontro com ela), a lógica heteronormativa permanece implícita. Os discursos autorizados repetem a norma regulatória que supõe o alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade; as práticas cotidianas reafirmam e naturalizam, ecoam e ampliam, em múltiplos espaços e situações, a seqüência que supõe que a identificação de um sujeito como macho ou como fêmea deve determinar seu gênero, masculino ou feminino, e também seu desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto. A norma encontra-se entranhada no tecido social, no cotidiano, no banal. Ainda que Angie pareça desapegada desse discurso (quando diz “Desculpa, eu não quis supor que você fosse heterossexual”), por certo ela habita essa mesma sociedade (é “habitada” por esta norma) e, mesmo se desculpando, também faz referência à lógica que, em sua vida, busca renegar.

O diálogo entre as duas garotas mexe, também, com a noção de que haveria um tempo na vida dos indivíduos (a adolescência ou a juventude) para experimentações da sexualidade (posteriormente, espera-se que, afinal, eles “assumam” uma identidade sexual). É em consonância com esse entendimento que Clara supõe ou sugere que a sua experiência juvenil “não conta”. Não conta para “definir” sua identidade. De algum modo, repete-se aqui a noção de que a sexualidade diz a “verdade” do sujeito; daí porque parece indispensável “definir”

qual é, enfim, *de uma vez por todas*, sua identidade. Mas essa definição sempre escapa, já que as identidades estão sempre em construção, precisam ser constantemente reafirmadas ou refeitas. Angie parece afinada com essa noção quando diz “Depende”, sinalizando que a experiência homossexual de Clara pode ou não contar para dizer dela, ou melhor, para definir sua posição naquele momento, diante daquele encontro.

A questão da definição da identidade sexual é recorrente no filme e é, também, várias vezes perturbada pelos deslizamentos dos pares. Casais heterossexuais desfazem-se e, logo depois, ela ou ele assume um relacionamento homossexual. Alguém se proclama bissexual e, em seguida, surge um *gay* que tem uma “teoria” sobre tudo isso. Resumidamente, para esse personagem, “todo mundo é bi”. Sua fala sugere uma das representações contemporâneas da bissexualidade, aquela que a desenha como a identidade do futuro, a identidade de “vanguarda” ou da liberdade.

A transitoriedade e a pluralidade das identidades parecem ser tema do filme, já que a história se desenrola apoiando-se nas trocas de parceiros e nos conflitos ou confusões que, eventualmente, essas trocas provocam. Mas representar-se como heterossexual e, em outro momento, reconhecer-se como homossexual provavelmente não é tão simples como o filme faz crer. Embora teóricos/as culturais contemporâneos/as enfatizem o caráter provisório e múltiplo das identidades, eles/elas também reconhecem as dificuldades que os sujeitos têm para assumir e viver essa tal transitoriedade. Nesta comédia romântica, no entanto, esses e outros conflitos não se aprofundam. A música de Jobim sugere sofisticação e leveza, e as múltiplas trocas amorosas são apresentadas como algo “moderno”, talvez até mesmo desejável. Apesar disso, o ciúme se mantém como ingrediente que acompanha cada declaração de amor. O filme não chega a subverter a noção consagrada da monogamia e sugere que a fidelidade, mesmo que “provisória”, precisa ser mantida. Ao final, tudo se arranja: o professor conquistador deixa de perseguir as jovens alunas e acaba casando com uma colega professora, formando um casal mais “ajustado” aos padrões etários. Angie descobre que engravidou de seu fiel amigo *gay* e consegue que sua nova parceira supere ciúmes e dúvidas. As duas vão viver felizes com o bebê, que ganha como padrinhos o pai biológico e seu companheiro. A ciranda amorosa parece mais otimista do que a do poema de Drummond.

O tom de “naturalidade” adotado na representação dos novos arranjos amorosos não impede que o filme seja, ao mesmo tempo, “bem-comportado”, afinado com padrões culturalmente legitimados. Em parte, essa legitimidade parece assegurada pelo fato de todos os personagens serem de classe média, mais ou menos intelectualizados, brancos e jovens (os que poderiam escapar dessa classificação, isto é, o professor, acusado de velho por uma aluna, talvez tenha 40 anos, e a colega que será seu par mostra-se preocupada por já estar na casa dos trinta!). Aparentemente, há uma espécie de “moratória” moral que permite a esses sujeitos experimentações da sexualidade (por um “certo” tempo), mas no fim (como sugere o filme) isso deve “passar”. A monogamia permanece

como um valor. Não há desafios de parcerias inter-raciais e étnicas, intergeracionais ou entre pessoas portadoras de deficiências. Se o título brasileiro (*Todas as Cores...*) pretendia aludir, de algum modo, ao arco-íris símbolo da diversidade sexual, o filme não dá conta de tal pretensão. A diversidade, no caso, fica reduzida a umas poucas situações e identidades, deixando de contemplar o leque das possibilidades de sujeitos e práticas contemporâneas. Ao fim, todos os personagens são “certinhos”, enquadrando-se (ou buscando se integrar) de um modo ou de outro, nos padrões de normalidade da sociedade. A estranheza ou a ambigüidade que marca outras identidades, como as de travestis, transgêneros, transexuais, *drag queens* ou *kings* não aparece aqui, ainda que essas também se constituam em possibilidades da sexualidade contemporânea. A disposição desses sujeitos para a excentricidade talvez os torne mais perturbadores e mais difíceis de encaixar no “final feliz” apresentado: um final em que ninguém fica “sem par”, todos se integram e todos são, aparentemente, aceitos.

Travessias

A idéia de travessia entre os territórios dos gêneros e das sexualidades incita curiosidade, medo, inquietude, aversão, fascínio... Muitos filmes já lidaram com esta temática. Comédias, em especial, têm usado o travestimento de homens ou de mulheres para criar situações insólitas e engraçadas. O riso revela-se fácil, especialmente, quando são enfatizadas dificuldades ou trapalhadas de alguém que se esforça por realizar uma performance de gênero oposta à sua “natureza”. Filmes de grande sucesso de bilheteria como *Quanto Mais Quente Melhor* (*Some Like it Hot*, 1959), *Vitor ou Vitória* (*Victor/Victoria*, 1982), *Tootsie* (*Tootsie*, 1982), *Uma Babá Quase Perfeita* (*Mrs. Doubtfire*, 1993) são exemplos disso. A platéia, em tais casos, é colocada na posição de cúmplice do personagem e “sabe” que ele ou ela não é o que está fingindo ser; em outras palavras, a platéia “sabe” que o personagem não transgrediu ou não atravessou “pra valer” as fronteiras de gênero e, ao final, irá retornar à “normalidade”. Há, portanto, um caráter provisório nesse (suposto) atravessamento e, provavelmente por isso, a situação não parece ser, efetivamente, subversiva.

Alguns filmes tratam de outras formas a questão. Em *Traídos pelo Desejo* (*The Crying Game*, 1992), por exemplo, o enfoque é dramático. Aqui, um militante do IRA percebe-se apaixonado pela namorada de um soldado que havia sido morto sob sua responsabilidade. A visão de um pênis no corpo que, de resto, traz as marcas da mulher desejada provoca no protagonista choque e repúdio. A cena é inusitada e tensa. A platéia não é “avisada” e, junto com ele, é tomada de surpresa. O nu frontal da personagem transexual provoca e perturba. Talvez perturbe especialmente porque ela se assume tal como é: “Não posso deixar de ser o que sou” (“*I can’t help what I am*”), declara Dill (Jaye Davidson). Seu “estranho” corpo parece um obstáculo para o amor do militante

Fergus (Stephen Rea) ou, pelo menos, para a expressão do amor por que Dill anseia. A impossibilidade de definir esse corpo em um dos dois gêneros torna-o ininteligível. Dill habita uma espécie de entre-lugar.

As personagens centrais de *Priscilla, a Rainha do Deserto* (*The Adventures of Priscilla, Queen of the Desert*, 1994) vivem, também, nesse espaço de fronteira, assumindo riscos e prazeres de desafiar as normas sociais. Em vez do drama, este *road-movie* (filme de estrada) narra a aventura de três *drag queens* numa longa viagem de ônibus através da Austrália. Suas figuras exuberantes, roupas bizarras, maquiagem exagerada, acessórios, sapatos e perucas extravagantes parodiam a feminilidade. Em suas performances, aproximam-se e, simultaneamente, subvertem o gênero. Expõem, espetacularmente, seu caráter construído. Como outros *road-movies*, *Priscilla* também faz da viagem o eixo da narrativa. A estrada nunca é meramente cenário, e sim integra a trama. Associam-se a ela noções de passagem, trânsito, deslocamento, mudança. São viagens sempre pontuadas por obstáculos, provas, encontros, transtornos que, conseqüentemente, devem transformar ou afetar os/as viajantes. Nesse caso, ao longo do trajeto, as três *drag queens* cruzam com outros personagens, sacodem pequenos vilarejos, perturbam ingênuos nativos, sofrem agressões, ganham amigos, cantam, dançam e seduzem. É possível pensar que perambulam não apenas através do deserto australiano, mas também pelos territórios dos gêneros, ocupando um lugar usualmente inabitável, confundindo e tumultuando. Como viajantes pós-modernos, encarnam a transitoriedade; como *drags*, são propositalmente ambíguas e excessivas em seus gestos e em sua sexualidade (Louro, 2004).

Outro *road-movie*, *Transamérica* (*Transamerica*, 2005), também permite pensar o trânsito nos territórios dos gêneros e das sexualidades. Em tal filme, a personagem central é uma transexual que, às vésperas da cirurgia que irá completar sua mudança de sexo, descobre que tem um filho adolescente, resultado da única relação heterossexual que tivera nos tempos de faculdade, quando ainda era homem. Bree (Felicity Huffman), ansiosa por livrar-se do pênis, precisa lidar com o passado para conseguir a autorização de sua terapeuta e efetivar a tão desejada cirurgia. Encontra, então, o filho Toby (Kevin Zegers), um garoto “problemático”, encenado por uso de drogas e prostituição, que sonha conhecer o pai. Sem revelar sua identidade, Bree se lança junto com o garoto numa viagem através dos Estados Unidos, de Nova York a Los Angeles. Ambos seguem em busca de seus sonhos e experimentam, durante o percurso, situações e emoções inesperadas, confrontam-se com seus passados e com eventuais futuros, descobrem-se, separam-se e reencontram-se.

Um dos principais eixos do filme é, precisamente, o intenso desejo de Bree de se tornar uma “verdadeira” mulher, conforme sua representação ideal do feminino. Para dar conta de cruzar a fronteira de gênero, Bree se constrói como uma mulher conservadora e recatada. Seus gestos, roupas, comportamento e idéias sugerem a feminilidade “clássica” dos anos 1950. Trajes cor-de-rosa bem-comportados, delicadeza e recato são suas marcas. Uma cena exemplar é seu encontro à noite com o caubói índio que dá uma carona para ela e Toby.

O homem toca violão e canta para Bree, que, enlevada, ouve atentamente e movimentada com suavidade a cabeça para demonstrar apreciação. Todo o seu corpo expressa sua imersão no território feminino – Bree é praticamente um estereótipo de mulher! Como alguém que se encontra em terra estrangeira, como se fosse uma espécie de forasteiro ou exilado que teme ser expulso de um território que não é o seu, Bree segue à risca as normas do “novo” lugar. Sua “travessia” é cercada de minuciosos cuidados. Para ser legitimada como mulher, entende que precisa encontrar uma voz “feminina”, controlar movimentos e gestos, acentuar a docilidade e aceitar a posição secundária diante do homem.

Quando, junto com Toby, a platéia vê Bree urinando, na estrada, seu “estranho” corpo fica exposto: o pênis se mostra incoerente com a figura feminina que ela reitera continuamente. Um corpo *queer*¹⁰, considerando a ambigüidade que tais marcas sugerem. Contudo, afora essa estranheza, Bree mostra-se muito pouco (ou nada) *queer*. Ela não tem qualquer disposição para a ambigüidade e para o estranho. Ela não se recusa à normatividade e à integração. Muito pelo contrário, empenha-se, fortemente, para se adaptar e se ajustar ao território feminino.

Se é possível associar os sujeitos *queer* à figura do nômade, ou seja, à figura daqueles que se caracterizam “pela renúncia e desconstrução de qualquer senso de identidade fixa”, como diz Rose Braidotti (2002), então Bree não é *queer*. Ela aspira a uma identidade estável. Ela pretende atravessar, efetivamente, a fronteira dos gêneros; quer adotar o novo território e ser por ele adotada. Sua maior ambição é ser tomada por uma mulher “autêntica”. “Eu não sou uma travesti, eu sou uma transexual”, proclama, rejeitando o traje extravagante e exagerado que sua irmã lhe sugere em determinado momento. Bree deseja alcançar toda a legitimidade possível em sua travessia. Não quer, de modo algum, ser considerada “esquisita”; não quer ficar errando à toa entre os territórios masculino e feminino e sim estabilizar-se, tornar-se uma mulher “normal” e “respeitável”. E ela consegue, afinal, seu intento, bem como Toby, que “descobre” seu pai/mãe e, após o choque, acaba indo para Hollywood para realizar o sonho de ser artista de cinema pornô. Na última cena, o filme mostra o reencontro dos dois. Gestos cautelosos, frases interrompidas, pequenas concessões podem ser vistos como indícios de que os personagens irão se entender e se aceitar mutuamente, em suas “novas” assumidas identidades. Ou não será assim? A história permanece aberta. Como acontece em muitos filmes contemporâneos, em vez do *happy end* ou do final conclusivo, a platéia se vê diante de interrogações e possibilidades.

O “final” deste artigo talvez deva ser semelhante. Antes de construir um argumento decisivo ou buscar algum tipo de “arremate” para estas notas sobre cinema e sexualidade, parece mais promissor assumir a impossibilidade de concluir. Na contemporaneidade, o cinema, como tantas outras instâncias, pluraliza suas representações sobre a sexualidade e os gêneros. Por toda parte (e também nos filmes) proliferam possibilidades de sujeitos, de práticas, de arranjos e, como seria de se esperar, proliferam questões.

Notas

1. Entre as transformações, algumas podem ser observadas na localização das salas e nos gêneros de filmes que exibem: diminuem os cinemas de rua e há uma notável concentração de salas nos *shopping centers*. Os grupos de freqüentadores desses espaços também apresentam diversidades sociais. Há ainda salas que se dedicam exclusivamente a filmes pornô e as que se caracterizam especificamente como espaço de encontros sexuais, como os chamados “cinemas de pegação” do universo *gay* (Terto, 1989).
2. Para Alain Badiou (2005), o cinema seria “a visitação de uma idéia que permanece enquanto passa”. Nessa perspectiva, falar de um filme poderia significar demonstrar como ele nos chama ou nos convoca para uma idéia, sempre com o caráter de incompletude, de movimento e de passagem que são característicos do cinema.
3. O cinema americano teve (e ainda tem) um impacto cultural expressivo em quase todo o mundo e, particularmente, na sociedade brasileira. Neste artigo, os filmes escolhidos para análises um pouco mais detalhadas são, em sua maior parte, norte-americanos ou, de qualquer modo, filmes dirigidos ao chamado “grande público”.
4. Conforme alguns críticos, seria possível identificar, na obra de T. Williams, elementos do gênero literário conhecido como “gótico sulista” – que utiliza arquétipos góticos clássicos ou cenários fantasmagóricos para discutir questões culturais do sul norte-americano. O filme mantém estes traços.
5. O anterior *If These Walls Could Talk*, de 1996, foi um filme feito para a televisão, também premiado, que igualmente tratava de três histórias de mulheres, em diferentes épocas, envolvidas todas com a questão da gravidez indesejada. No Brasil, teve como título *O Preço de uma Escolha*.
6. A publicidade lançava mão, aparentemente, de um apelo comum dos filmes pornográficos dirigidos ao público masculino. Nesses filmes, em que os corpos das mulheres e a sexualidade feminina são enfocados à exaustão, a relação sexual entre mulheres é, freqüentemente, apresentada para o prazer visual dos homens. Um “ingrediente” adicional para provocar a curiosidade e a excitação das platéias seria o fato de que, nesse caso, tratava-se de atrizes “sérias”, isto é, não ligadas à indústria da pornografia cinematográfica.
7. Pode-se dizer que esta visibilidade vem crescendo desde meados da década de 1980. Basta lembrar das películas dirigidas por Pedro Almodóvar, que, pelo menos desde *A Lei do Desejo* (*La Ley del Deseo*, 1987), vêm conquistando um público expressivo para além das salas ou festivais especiais.
8. “João amava Teresa que amava Raimundo, que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não amava ninguém. João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento, Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia, Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes que não tinha entrado na história”.
9. Não podemos negar que as relações amorosas dos antepassados mantinham-se por muitos anos, freqüentemente por toda a vida. No entanto, mesmo sem perguntar se os protagonistas destas histórias eram ou não mais felizes, é possível afirmar que essas uniões (sacramentadas e legalizadas) produziam e reproduziam as relações de poder entre homens e mulheres então vigentes. Portanto, há que se reconhecer que, entre as

condições que possibilitavam que as uniões fossem duradouras, estava posição de subalternidade que se esperava ou se supunha ser inerente às mulheres. Ainda que essa não fosse a única condição, por certo ela sustentava, em muitos casos, a permanência e a longevidade dos relacionamentos.

10. A palavra inglesa *queer* pode ser traduzida por estranho, esquisito, excêntrico e é, também, um termo pejorativo usado para designar sujeitos de sexualidade “desviantes”, isto é, não-heterossexuais. Por volta dos anos 1990, o caráter depreciativo da expressão foi revertido e *queer* passou a ser assumido, afirmativamente, por um grupo de militantes e intelectuais para marcar uma posição teórica e política antinormalizadora (Louro, 2004).

Referências

- BADIOU, Alain. **Imágenes y Palabras**: escritos sobre cine y teatro. Buenos Aires: Manancial, 2005.
- BAUMAN, Zigmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BRAIDOTTI, Rosi. Diferença, Diversidade e Subjetividade Nômade. (Tradução de Roberta Barbosa). **Labrys**: estudos feministas, Brasília, n. 1-2, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem>>. Acesso em: 20 jan. 2008.
- BREINES, Wini. **Young, White and Miserable**: growing up female in the fifties. Boston: Beacon Press, 1992.
- BUTCHER, Pedro. “Todas as Cores” trata do “Amor Líquido”, Mas Evita Angústia. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 6 ago. 2004. Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u46483.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2008.
- DRUMMOND, Carlos. **Quadrilha**. Disponível em: <<http://memoriaviva.digi.com.br/drummond/poema006.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1998. Vol. 1.
- HADLEIGH, Boze. **Las Películas de Gays y de Lesbianas**. Mexico: Paidós, 1996.
- HAYS, Will e outros. **Código de Censura Cinematográfico de 1930**. Disponível em: <http://www.academiadelapipa.org.ar/cod_hays.htm>. Acesso em: 20 jan. 2008.
- KAPLAN, Ann. **A Mulher e o Cinema**: os dois lados da câmera. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- LOURO, Guacira. O Cinema Como Pedagogia. In: LOPES, Eliana e outros (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MENEGUELLO, Cristina. **Poeira de Estrelas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- TERTO, Veriano. **No Ecurinho do Cinema**: sociabilidade orgiástica nas tardes cariocas. 179 f. + Apêndices. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.
- WEEKS, Jeffrey. **Invented Moralities**: sexual values in an age of uncertainty. Nova York: Columbia University Press, 1995.

Filmes:

- ALMODÓVAR, Pedro. **A Lei do Desejo** [La ley del Deseo]. Espanha, 102min, 1987.
- ANDERSON, Jane; COOLIDGE, Martha; HECHE, Anne. **Desejo Proibido** [If These Walls Could Talk 2]. Estados Unidos, 96 min, 2000.
- BURROWS, James. **Dois Tiras Meio Suspeitos** [Partners]. 93 min, 1982.
- COLUMBUS, Chris. **Uma Babá Quase Perfeita** [Mrs. Doubtfire]. Estados Unidos, 125 min, 1993.
- EDWARDS, Blake. **Vitor ou Vitória** [Victor/Victoria]. Estados Unidos, 132 min, 1982.
- EYRE, Richard. **Notas sobre um Escândalo** [Notes on a Scandal]. Reino Unido, 92 min, 2006.
- GILL, Liz. **Todas as Cores do Amor** [Goldfish Memory]. Irlanda, 85 min, 2003.
- HOGAN, P.J. **O Casamento do Meu Melhor Amigo** [My Best Friend's Wedding]. Estados Unidos, 105 min, 1997.
- LEE, Ang. **O Segredo de Brokeback Mountain** [Brokeback Mountain]. Estados Unidos, 134 min, 2005.
- MANKIEWICZ, Joseph L. **De Repente No Último Verão** [Suddenly, Last Summer]. Estados Unidos, 114 min, 1959.
- POLLACK, Sydney. **Tootsie** [Tootsie]. Estados Unidos, 116 min, 1982.
- TUCKER, Duncan. **Transamérica** [Transamerica]. Estados Unidos, 103 min, 2005.
- WILDER, Billy. **Quanto Mais Quente Melhor** [Some Like It Hot]. Estados Unidos, 120 min, 1959.
- WYLER, William. **Calúnia** [the Children's Hour]. Estados Unidos, 107 min, 1962.

Guacira Lopes Louro é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:
Av. Mariland, 156/401
90440-190 – Porto Alegre – RS
guacira.louro@gmail.com



33(1):99-116
jan/jun 2008

Reflexões de um Tempo e Diligências para Metodologias de Estudo de Imagens em Educação

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

RESUMO – Reflexões de um Tempo e Diligências para Metodologias de Estudo de Imagens em Educação. Este texto tem como objetivo apresentar uma postura de orientação de trabalhos de pesquisa com imagens e sons em movimento no nível de graduação com estudantes de Pedagogia. Apresentamos as noções de “Intervalos Significativos” e “Imagens Agentes” como princípios norteadores desta orientação. Procuramos demonstrar como estas noções apontam para metodologias de estudo de imagens cinematográficas que não são fechadas, mas que sustentam uma perspectiva de produção e criação de conhecimentos a partir do cinema.

Palavras-chave: **Educação. Cinema. Memória.**

ABSTRACT – Reflections of a time and industry for methodologies of study of images in education. This text has as objective to present a position of orientation of works of research with images and sounds in movement in the level of graduation with students of pedagogy. We present the concepts of “Significant Intervals” and “Images Agents” as guiding principles of this orientation. We look for to demonstrate as these slight knowledge points with respect to methodologies of study of cinematographic images that are not closed, but that they support a perspective of production and creation of knowledge from the movies.

Keywords: **Education. Movie. Memory.**

Por que as pessoas vão ao cinema?

Não é nelas, porém, que devemos buscar o ponto de partida, mas, sim, nos princípios fundamentais do cinema, que estão ligados a necessidade humana de dominar e conhecer o mundo. Acredito que o que leva normalmente as pessoas ao cinema é o tempo: o tempo perdido, consumido e ainda não encontrado. O espectador está em busca de uma experiência viva, pois o cinema, como nenhuma outra arte, amplia, enriquece e concentra a experiência de uma pessoa – e não apenas a enriquece, mas a torna mais longa, significativamente mais longa. É esse o poder do cinema: ‘estrelas’, roteiros e diversão não têm nada a ver com ele.

Tarkovski

O objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações sobre a proposição de que as imagens educam e de que a educação pelas imagens, principalmente pelo cinema, possui uma especificidade que merece estudos que envolvam formas de compreensão do conhecimento das imagens e do próprio cinema.

O que me motiva a escrever sobre essa proposição é minha experiência nos últimos sete anos na orientação de pesquisas em graduação – iniciação científica e monografias de final de curso –, basicamente na orientação de estudantes de pedagogia. Ou seja, interessa-nos pensar a experiência de pesquisa com imagens desses estudantes no contexto da formação dos profissionais da educação.

Ao longo destes sete anos, orientei dezenove¹ trabalhos de pesquisa em duas das três linhas de pesquisa do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO² da Faculdade de Educação da UNICAMP: “Cultura, Comunicação e Educação” e “Sociedade, Cultura e Educação”. A princípio, poderia classificar os dezenove trabalhos de acordo com as tradicionais divisões da mídia: sete foram especificamente sobre cinema; quatro versam sobre televisão, quatro sobre fotografia e ou outros quatro abordam videoclipe, pintura, literatura infantil e *games*. No entanto, com o intuito de investigar a educação visual, cultural e política como formas complexas da vida cultural e social contemporânea. Os trabalhos articulam suportes e sistemas de comunicação diversos e integrados, como, por exemplo, televisão e internet, literatura infantil e desenho, fotografia e imprensa e possuem como centralidade o estudo das imagens conforme uma das perspectivas do Laboratório OLHO: o estudo da produção artística, cultural e social das imagens na sociedade contemporânea, principalmente, as imagens dos meios de comunicação, cinema, televisão, e a produção histórica das artes plásticas e visuais. Finalmente, acrescentamos que algumas pesquisas apresentam uma perspectiva de produção de imagens.

Vários foram os caminhos que construíram esse tempo e esses trabalhos. Em termos institucionais, poderíamos apontar três deles: a disciplina obrigatória para o curso de pedagogia que ministro no 3º semestre (EP141 – Comunicação, Educação e Tecnologia); a exigência de uma monografia de graduação para obtenção do título de licenciado em Pedagogia (Trabalho Terminal de Curso); e a criação, nesse período, de um grupo de pesquisa de graduação dentro do

Laboratório OLHO, intitulado *Olho Noturno*. Há, no curso de Pedagogia, um eixo de formação em pesquisa, expresso em disciplinas específicas, no incentivo à iniciação científica³ e na exigência da monografia de curso. No entanto, a especificidade do tema do estudo das imagens levou-nos a criar um grupo de estudos de graduação, voltado para a pesquisa em imagens, dentro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO. Nestes sete anos, o grupo *Olho Noturno* contou também com a participação de pesquisadores de graduação orientados por outros professores do próprio Laboratório por outros professores da Faculdade de Educação. O grupo chamou a atenção dos egressos do curso de Pedagogia de outros cursos, de outras unidades e universidades, e estes foram incorporados como convidados.

Os trabalhos foram construídos por referências bibliográficas explicitamente associadas aos estudos sobre cinema, mesmo quando os trabalhos não versavam sobre um filme: *Cinema Arte da Memória e Imagens e Sons: a nova cultura oral* de Milton José de Almeida; *Esculpir o Tempo* de Andrei A. Tarkovski⁴ e *A Experiência do Cinema*, uma antologia organizada por Ismail Xavier. Há ainda outras referências que cinzelaram este tempo e esses trabalhos de pesquisa, como *Cidade e Alma*, de James Hillman. O livro *La Arte de la Memória*, de Frances Yates, foi uma das referências teóricas que ajudou a modelar minha ação como coordenador do grupo e orientador dos trabalhos. Neste artigo, vamos circunscrever nossas reflexões às referências de Almeida, Tarkovski e Yates.

Breve Comentário Sobre Educação e Cultura

Em *Imagens e Sons: a nova cultura oral*, Almeida reflete sobre a experiência cultural contemporânea, abordando especificidades da linguagem do cinema e da televisão e da forma como seus produtos (filmes, novelas, telejornais, propaganda, etc.) circulam em nossa sociedade tecnológica, particularmente no Brasil, país marcado por diferentes e desiguais acessos e produção ao conhecimento e à cultura. Neste trabalho, sempre nos interessou como Almeida (1999) vê o diálogo entre educação e cultura. Vale-nos uma citação:

Como sujeitos separados, a educação e a cultura falam de si e entre si coisas distintas. A educação, para dentro de suas paredes, organizadas por séries, etapas, fases, especialidades, traz a cultura – ciência, artes – oficial ou oficiosa embalada pela pergunta: é adequada para que nível? Tradicionalmente os conteúdos da escola já vêm pré-selecionados – aprende-se tal coisa em tal série, em tal curso, para alunos de tal idade, de tal formação; os programas curriculares, os livros didáticos e a própria formação do educador resolvem este assunto com um mínimo de conflito e um máximo de naturalidade, naturalidade esta referenciada pelos cursos universitários pelos quais passaram; portanto gerada na inércia intelectual, na tradição escolar, na cultura universitária. A cultura das artes e das ciências [...] leva em conta a tradição e o aprendizado técnicos, mas não os níveis, os programas rígidos, a divisão etária, a tradição escolar dos

pré-requisitos. A cultura produz e também se reproduz, faz nascer, renascer o conhecimento, as sabedorias, mostra novamente o antigo, demonstra o novo, o saber-fazer dos homens. É sempre contemporânea do presente, até mesmo quando expõe o velho, a cultura que já foi. Ela se expõe, ao mesmo tempo, para a produção e consumo, independente da faixa etária, formação, pré-requisitos. Deixa-se ver, ouvir, falar, comer, mexer, usar por consumidores de diferentes idades culturais e gosto [...] (Almeida, 1994, p. 13-14).

Essa citação tornou-se, para o meu trabalho, um emblema de como colocar o problema das imagens na educação, levando-se em conta que as imagens estão nos meios digitais e analógicos, sejam eles televisão, cinema, internet, VHS, CD, DVD, celulares, na forma de filmes, fotografias, cliques, *games*, desenhos, gravuras, pinturas e esculturas. O texto não desconsidera as relações de poder, os interesses de mercado e a presença de ideologias nas produções da cultura, e sim explicita um diálogo tenso e conflituoso entre o que Almeida, metaforicamente, chama de sujeitos “educação” e “cultura”. O estudo da imagem no campo da educação, ou nos campos de pesquisa da educação não precisa resolver esse conflito; ele deve navegar por essa tensão, sem naturalizar um movimento que será sempre permeado de paixões históricas e sociais em relação às propostas educacionais de formação que a escolas e demais instituições educativas constroem em relação à cultura.

As obras *Cinema Arte da Memória*, de Almeida, e *Esculpir o Tempo*, de Tarkovski, forneceram-me noções para modelar os trabalhos de pesquisa cuja centralidade era a imagem. *Cinema Arte da Memória* me remeteu à arte da memória e, por isso, ao livro de Frances Yates, *La Arte de La Memoria*. As noções de “Intervalos Significativos” e “Imagens Agentes”, desenvolvidas por Almeida, foram reiteradamente discutidas na criação dos trabalhos e amadurecidas na confecção deste tempo. Vou explicitá-las mais adiante. *Esculpir o Tempo*, obra de um cineasta, forneceu-me perspectivas sobre as relações entre imagens e conhecimento (incluindo aqui até a dimensão da educação) realizadas por parte de um realizador cinematográfico.

Neste tempo, com essas referências, diante da tarefa de orientar trabalhos de pesquisa de graduação em licenciatura (no caso, Pedagogia), o estatuto da imagem como objeto de pesquisa da educação, dentro e para além do campo da pedagogia, começou a ganhar formas reconhecíveis e dizíveis. Cumpria-se a exigência interna de busca, despertada por uma fâsca enunciada no segundo parágrafo da “Apresentação” de Almeida (1999, p.XI-XII) em seu livro:

Despertado, certa vez, pela menção ao ‘*Ad Herennium*’ e à ‘*Arte da Memória*’ por Jonathan D. Spence, quando da tradução para o português de seu livro ‘*O Palácio da Memória de Matteo Ricci*’, percebi certas relações históricas, não no sentido cronológico e de causalidade estrita certamente, que aquele manual de retórica, em sua parte referente à memória artificial para as imagens e palavras, permitia que se estabelecessem entre a construção secular da memória e do olhar e a construção contemporânea da memória e do olhar pelas imagens e

palavras em movimento do cinema: um maravilhoso e fantástico programa visual. Digo maravilhoso porque as imagens e as palavras que lhes dão forma assim o são. Fantástico porque, sem ser um programa de intencionalidade objetiva, como, às vezes, parece, ele vem produzindo, anônimo e silencioso, em arte e simulação, as imagens da nossa memória e as formas da nossa imaginação do real.

Talvez fosse interessante articular a idéia de um programa de educação visual aos estudos sobre os processos de constituição da individualidade e da subjetividade na educação e na sociedade. Mas penso que não nos cabe aqui fazer essa articulação. O que importa é a validade da idéia de estarmos imersos em um programa de educação, no caso visual, do qual muitas vezes não nos damos conta e, o mais importante, não é pretendido ou planejado por nenhum indivíduo em particular. Mesmo considerando que o Capital e o Estado sejam os principais enunciadores dos discursos que modelam esse programa, a abordagem do mesmo deve, em alguns momentos, suspender relações com os estudos sobre dominação, inculcação e ideologia, para que possamos voltar a estas dimensões com maior segurança e clareza.

Podemos dizer que foram duas as principais idéias que Almeida me forneceu em *Cinema Arte da Memória* e que se constituíram diligências para o desenvolvimento das pesquisas orientadas e para a construção deste tempo. A compreensão e criação de sentidos a respeito das duas idéias, noções ou formas de olhar para a imagem foram buscas intensas nas relações que se constituíram entre nós, orientador e pesquisadores, professor e estudantes. São elas: “Intervalos Significativos” e “Imagens Agentes”.

“Intervalos Significativos”

A noção de “Intervalos significativos”, ao mesmo tempo em que permitia aos estudantes distanciarem-se do efeito de realismo do cinema, abria possibilidades de criar, imaginar e construir significados próprios sobre o objeto de estudo deles. Tornava-os co-autores dos sentidos possíveis das imagens estudadas. Para nós, foi um tempo de elaboração teórica sobre um dispositivo metodológico de pesquisa. À medida que o trabalhávamos com esses intervalos em nossos estudos, tornou-se mais clara a importância dessa noção – poderíamos dizer desta “realidade fílmica” – como um conteúdo a ser incorporado na formação dos profissionais da educação, pois os “Intervalos Significativos” dão concretude à possibilidade de trabalho com sujeitos espectadores e consumidores dos produtos da mídia, em especial, para nós, do cinema.

Almeida reflete sobre os intervalos para pensar como acontece a inteligibilidade de um filme⁵. Para ele, a compreensão, o entendimento, a interpretação de um filme, dão-se no intervalo entre os cortes e as cenas escolhidas para serem vistas, editadas e montadas. Almeida trabalha aqui com uma proposição de compreensão fílmica de Ismail Xavier⁶, que afirma que o

corte de uma imagem pela substituição de outra imagem nas seqüências fílmicas põe em colapso a objetividade colocada na indexalidade da imagem, ou seja, a justaposição de duas imagens que dão continuidade à história que está sendo contada é fruto de uma intervenção humana, indica um ato de manipulação. O corte indica uma descontinuidade e, por mais que a montagem e a edição tentem ocultar essa descontinuidade, através de um determinado método de montagem, o corte sempre é um afastamento frente a uma suposta continuidade de nossa percepção do espaço e do tempo na vida real⁷. Porém, nos fixemos em dois enunciados de Almeida exaustivamente trabalhados com os alunos para que eles pudessem estudar seus temas nas obras e nas imagens que havia se proposto:

A partir do que vimos, podemos pensar:

1. A compreensão de um filme – devemos incluir aqui o gostar, o desgostar, o ficar emocionado, enfim, tudo o que se puder pensar e sentir ao assistir um filme – acontece neste intervalo entre as cenas e é histórica, social e individual, particular, ao mesmo tempo. Portanto, não só, frente ao mesmo filme, no mesmo momento, as idéias e a compreensão são muito variadas, como, ao ver o filme várias vezes e anos depois, em momentos diferentes da vida, esta compreensão vai variar e ser diferente. Se o sentido e o significado do filme estivessem estritamente nas cenas vistas igualmente (naturalisticamente) por todos, não haveria discordância de interpretações.

2. Interpretar um filme somente pela mensagem explícita, visível ou dedutível pela história narrada é também uma interpretação incompleta, um naturalismo científico, mesmo que esta interpretação venha fundamentada em teorias estéticas, sociológicas e políticas. Essas interpretações, ao explicarem os filmes como expressão dos seus conceitos, e não como uma ideologia que se faz em forma de alegoria cinematográfica, submetem os filmes a comprovarem as teorias. Utilizar teorias lógicas e claras para explicar um afresco com esse⁸, ou um filme, é acreditar que este tipo de obra tenha também uma origem lógica e clara, mesmo que não a deixe transparecer. Como se o construto mental que dá forma lógica à teoria explicativa fosse pré-existente ao objeto que ela deseja interpretar. A interpretação deve partir do caos aparente da imagem, encarar o mistério dos intervalos significantes e valer-se também do caos das teorias, não ter medo do seu parente conflito (Almeida, 1999, p. 38-39).

A noção de “Intervalo Significativo” não é propriamente um “dispositivo pedagógico” pelo qual se pode construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo⁹, embora se possa pensar no desenvolvimento e aprimoramento dessa relação a partir da noção de “Intervalo Significativo”. De qualquer forma, principalmente pelo primeiro item da citação acima, o estudo da imagem audiovisual (não apenas cinematográfica) ao se propor uma compreensão e uma interpretação, coloca o indivíduo como um sujeito que precisa entrar em relação consigo mesmo para realizar seu estudo, respeitando, assim, a forma de construção estética do processo de criação deste tipo de obra, que solicita do espectador sua participação para a compreensão dos significados.

A noção de “Intervalo Significativo” nos trouxe, e aqui esse nós sou eu e os estudantes pesquisadores, uma liberdade para movimentar nosso pensamento em relação ao estudo das imagens. Para exemplificar tal liberdade, essa noção me permitiu trabalhar melhor com os estudantes o modo de como pode surgir um estudo ou uma pesquisa com imagens e fazê-los entender um duplo movimento em relação à obra estudada: a aproximação e o afastamento. Dito de outra forma: uma busca pelas “Imagens Agentes”.

Mas antes de abordarmos as “Imagens Agentes” e sua transposição da retórica para a metodologia de pesquisa com imagens em educação, vamos deixar um pouco mais claro como a noção de “Intervalos Significativos” funcionou neste tempo que estamos rememorando a construção das pesquisas em graduação que orientei nesses sete anos.

Sobre o surgimento do estudo e pesquisa com imagens, lembro como os alunos me abordavam (e ainda abordam) quando querem fazer sua monografia ou um projeto de iniciação científica. Manifestavam a intenção de pesquisar um filme, *O Poderoso Chefão I* ou *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain*; ou a vontade de estudar um tema através do cinema: a morte ou o preconceito racial, o mito lunar ou um mito político, como “Che” Guevara. Outros vinham com a vontade de estudar uma das mídias, como a televisão, o cinema ou a fotografia. Interesses específicos sobre um determinado clipe do *Marilyn Manson* ou sobre um determinado programa de televisão, como o *Programa do Ratinho*. Além das referências bibliográficas básicas acima referidas e de outras bibliografias específicas sobre cinema, televisão, fotografia ou sobre o tema que apresentavam, os trabalhos eram desenhados nas orientações e nas discussões do grupo de pesquisa de graduação *Olho Noturno*¹⁰.

A discussão sobre a noção dos “Intervalos Significativos”, direta ou indiretamente, e suas implicações para a pesquisa com o cinema e demais obras audiovisuais que envolvem edição e montagem era recorrente no grupo e nas orientações individuais. Teorias lógicas da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e da História não poderiam ser aplicadas na explicação de um material cuja especificidade é justamente ser uma obra de um artífice ao mesmo tempo humano, subjetivo, mecânico, químico, eletromagnético ou digital e cuja aparição se dá após um processo de manipulação do tempo e do espaço gravado num jogo de simulação que compõe a narrativa como verossímil. As idéias de Tarkovski sobre cinema viriam completar e esclarecer melhor esta postura.

Mas um outro desdobramento da reflexão sobre os “Intervalos Significativos” se fez presente na minha postura diante dos trabalhos de pesquisa dos estudantes ao longo de quase toda a sua elaboração: a constante pergunta que eu fazia a eles: “Por que você está estudando ou quer estudar isso?”. Não era uma pergunta para ser respondida, e muitas vezes um esboço de resposta ou uma compreensão do motivo deu-se após o trabalho pronto e quase ao seu final. Alguns terminaram sem respondê-la, justificando o trabalho, conforme as exigências de um trabalho acadêmico, pela relevância social ou política do mesmo para a educação. Essas justificativas eram legítimas e sempre cobradas, mesmo

para os trabalhos que não foram financiados. Mas a recorrente pergunta não se referia às justificativas, tampouco se trata de psicologizar o estudo ou o processo de pesquisa. Nosso objetivo era fazer com que o sujeito-pesquisador refletisse sobre si mesmo e sobre seu processo de pesquisa uma vez que a compreensão da obra estudada não poderia ser separada da singularidade do indivíduo que assiste à obra. Tinha-se uma intencionalidade pedagógica a se manter viva em cada percurso, em cada estudante, em cada pesquisador: “Conhece-te a ti mesmo, porém nunca sozinho”. A fundamentação dessa intencionalidade é especular: para construir a compreensão da obra o pesquisador tinha que percorrer também a compreensão de si mesmo como espectador, ou seja, ver-se e olhar em direção à obra. Ao insistir na pergunta “Por que você está estudando isso?”, o estudante-pesquisador era levado a compreender por que e como ele completava os intervalos, colocando foco na edição e montagem, e percebendo que sua interpretação modifica-se à medida que ele avança em seus estudos, completando estes intervalos de forma sempre mutante. Assim, podíamos observar que cada obra sofria metamorfoses na compreensão dos estudantes durante as pesquisas. Essas metamorfoses contaminavam o grupo de pesquisadores e, principalmente, a mim.

Os intervalos envolvem um momento psicológico, trazido, inicialmente pelo que é visível, mas que segue percursos mentais da imaginação, transitam desgovernadamente pela racionalidade, pela linguagem, pelos sentimentos, pelo devaneio, pelo sonho e, principalmente, pela memória.

Nesse sentido, prestar atenção aos intervalos é prestar atenção às solicitações que os audiovisuais (no caso, o cinema) nos fazem em relação à memória que se constrói pelo que estamos vendo no filme. Mas também exige que prestemos atenção à memória que trazemos ao assistir a um filme ou a um programa, ou seja, prestar atenção à memória sobre os assuntos, os temas, os valores e formas de abordar esses assuntos, temas e valores em imagens.

Vale-nos, portanto, a discussão que Tarkovski trava com Eisenstein e Kuleschov, em *Esculpir o Tempo*, sobre o que seria o elemento específico do cinema como forma de expressão e arte. Em Tarkovski toda arte envolve a montagem, no sentido de seleção, ajuste de partes e das peças que compõem a obra. Tarkovski ainda se contrapõe a uma idéia importante sobre a montagem em Eisenstein e que interessa a todos que trabalham com imagens em movimento, audiovisuais e criação e produção de conhecimento. Para Tarkovski, a idéia segundo a qual a montagem combina dois conceitos e gera um terceiro é inconcebível como natureza do cinema. Para Tarkovski, “a interação de conceitos jamais poderá ser objetivo fundamental da arte” (Tarkovski, 1998, p. 136).

O argumento de Tarkovski é que a imagem cinematográfica nasce durante a filmagem e existe no inteiro do quadro. Segundo ele, durante a filmagem, o diretor se concentra na passagem do tempo no quadro, para reproduzi-la e registrá-la. Afirma Tarkovski que “A montagem reúne tomadas que já estão impregnadas de tempo, e organiza a estrutura viva e unificada inerente ao filme, no interior de cujos vasos sanguíneos pulsa um tempo de diferentes pressões rítmicas que lhe dão vida” (Tarkovski, 1998, p. 135).

Portanto, a montagem “nada mais é que a variante ideal da junção das tomadas...” (Tarkovski, 1998, p. 136). Uma montagem correta deve permitir que as cenas e tomadas se juntem espontaneamente, pois, num certo sentido, elas se montam por si mesmas, combinando-se segundo o seu próprio padrão intrínseco. “Trata-se simplesmente, de reconhecer e seguir este padrão durante o processo de juntar e cortar” (Tarkovski, 1998, p. 136). Ou seja, encontrar a unidade essencial contida no material.

Por isso, além dos “Intervalos Significativos”, é óbvio que é necessário prestar atenção nas imagens, no que está sendo visto entre os cortes. Uma dimensão exigiu outra diligência para a constituição de nossas metodologias de trabalho que se construiu neste tempo. Isso se deve, em grande parte, à concepção de imagem e conhecimento que Tarkovski desenvolve no livro *Esculpir o Tempo*. Essas noções, expressas por um cineasta, auxiliaram-nos a entender o que Almeida (1999) destaca como “Imagens Agentes”. Neste sentido, foi recorrente solicitarmos aos estudantes/pesquisadores a busca e a compreensão das “Imagens Agentes” nas obras que estavam sendo estudadas.

As “Imagens Agentes”

A idéia de trabalhar com “Imagens Agentes”, ou partir delas, ou com elas, é originária também do trabalho de Almeida, *Cinema Arte da Memória*. Almeida demonstra como o cinema pode ser visto como arte da memória e, para isso, utiliza, entre outras referências, a obra de Frances Yates, *La Arte de la Memoria*.

Em sua obra, *La Arte de la Memoria*, Frances Yates questiona o tema do seu próprio livro, afirmando logo no início:

El tema de este libro há de resultar poco familiar a la mayoría de los lectores. Los griegos, que inventaron muchas artes, inventaron también un arte de la memoria que, al igual que las otras artes, pasó de Roma, de donde descendió a la tradición europea. Este arte enseña a memorizar valiéndose de una técnica mediante la que se imprimen en la memoria “lugares” e “imágenes”. Por lo común de la actividad humana que en los tiempos modernos carece más bien de importancia. Pero en la época anterior a la imprenta, el adiestramiento de la memoria era de extraordinaria importancia; y, por otro lado, la manipulación de imágenes en la memoria ha de involucrar, en cierta medida, a la psique como un todo. Además, un arte que emplea la arquitectura contemporánea para sus lugares de la memoria y la imaginaria contemporánea para sus imágenes, ha de tener, al igual que las otras artes, sus períodos clásico, gótico y renacentista. Aun cuando el lado mnemotécnico del arte está siempre presente, tanto en la antigüedad, como posteriormente, y constituye la base factual de su investigación, con todo, la exploración del arte de la memoria ha de incluir algo más que la historia de sus técnicas. Mnemósyne, decían los griegos, es la madre de las musas; a historia de la educación de esta facultad humana, una de las más fundamentales y evasivas, nos surmegerá en aguas profundas (Yates, 1974, p. 7).

O apelo de Yates para que o estudo da arte da memória incluía mais do que a história das técnicas mnemônicas e o fato de essa arte valer-se de uma técnica mediante a qual se imprimem na memória “lugares” e “imagens” levou Almeida a imaginar e a perceber relações históricas entre as artes mnemônicas apresentadas por Yates e a moderna e contemporânea arte cinematográfica, permitindo-nos vislumbrar um maravilhoso e fantástico programa visual que estabelece relações entre a construção secular da memória e do olhar e a construção contemporânea da memória e do olhar pelas imagens e palavras em movimento no cinema, conforme citação feita acima.

Apesar de os gregos terem sido os inventores da arte da memória, a própria autora inglesa demonstra, ao longo de seu livro, que toda tentativa de recompor a arte da memória tem-se baseado principalmente na seção sobre a memória do *Ad Herennium*¹¹.

Vamos acompanhar o estudo de Yates sobre *Ad Herennium*¹². Esse texto foi escrito por um desconhecido mestre de retórica, em Roma, por volta de 86-82 a.C. e era destinado aos alunos dele. O texto ficou imortalizado pelo nome da pessoa para quem ele escreveu e não pelo seu próprio nome. O autor trata das cinco partes da retórica – *inventio*, *depositio*, *elocutio*, *memoria*, *pronuntiatio* – e, quando chega à memória como parte essencial dos instrumentos do orador, abre o capítulo com as seguintes palavras:

XVI. Agora voltemos-nos ao tesouro das invenções, à custódia de todas as partes da retórica, à memória. [...] Há, então, dois tipos de memória: uma natural e outra artificial. A memória natural é aquela que está inserida em nossas mentes, nascida simultaneamente com o pensamento; a memória artificial é aquela que é fortalecida e conduzida pelo ensinamento da razão. Mas, como em todas as coisas, a excelência da natureza, muitas vezes, é superada pela doutrina, a arte, da mesma forma, reforça e desenvolve as vantagens da natureza, proveitosamente, conserva-as e as amplia pelas razões da doutrina. A memória natural, se a pessoa for dotada com uma excepcional, é, muitas vezes, como esta memória artificial, e esta memória artificial, por sua vez, fixa e aperfeiçoa as qualidades naturais pela arte do método (Almeida, 1999, p. 67).

Segundo Frances Yates, *Ad Herennium* era um texto bem conhecido e muito usado na Idade Média e tornou-se fonte de inúmeros tratados de *Ars Memorativa* no ocidente, sendo ainda que os surpreendentes desenvolvimentos da arte da memória do século XVI (e início do XVII), conservam sobre todos os seus complexos incrementos os contornos de *Ad Herennium*.

A Arte da Memória baseia-se em locais e imagens. Vemos em *Ad Herennium*:

A memória artificial inclui: locais e imagens. Chamamos de locais aqueles que, por natureza ou artificialmente, representados em pequena escala, completos e notáveis, podemos deles apoderar-nos e abrangê-los facilmente pela memória natural, como uma casa, um espaço entre colunas, um canto, um arco e outras coisas semelhantes. Imagens são formas, sinais e representações de coisas que desejamos lembrar; por exemplo, se nós desejamos recordar um cavalo, um leão,

ou uma águia é bom que coloquemos suas imagens em locais determinados. Agora exporemos que tipos de locais inventar e de que modo descobrir as imagens e nele colocar (Almeida, 1999, p. 67-68).

Sobre os locais:

XVII. Aqueles que sabem as letras do alfabeto podem assim escrever o que é lhes ditado e ler em voz alta o que escreveram. Da mesma forma, os que aprenderam mnemotécnica podem colocar em locais o que ouviram e a partir da memória, liberá-lo. Pois os locais são parecidos com as tavoletas de cera ou papiro, as imagens com letras, o arranjo e a disposição das imagens com a escrita e a liberação com a leitura. Devemos então, se desejarmos memorizar um grande número de itens, reunir um grande número de locais de forma que neles possamos fixar um grande número de imagens. Penso, igualmente, ser obrigatório ter esses em uma série, de maneira que nós não sejamos perturbados por uma confusão em sua ordem, impedidos de seguir a seqüência das imagens – e possamos, a partir de qualquer local, qualquer que seja seu local na série, ir a qualquer direção, para frente ou para trás – nem de dizer aquilo que foi atribuído ao local; [...] Os locais que adotarmos deverão sê-lo com o máximo cuidado para que possam estar fixos em nós para sempre, pois as imagens, como as letras, apagam-se quando não se faz uso delas, mas os locais, como as tavoletas de cera, devem permanecer. E, para que não erremos no número de locais, cada quinto local deverá ser marcado; por exemplo, se no quinto colocarmos uma mão dourada, e no décimo algum conhecido cujo prenome seja Decimus, será então fácil, colocar marcas semelhantes em cada quinto local sucessivo (Almeida, 1999, p. 68).

Chama a atenção de Yates a incrível precisão visual que os locais implicam. É uma construção visual em que se pode até medir o espaço entre os locais; parecem regras que remetem de um hábito social esquecido. Yates comenta: “¿Quién es aquel hombre que camina lentamente por un edificio solitario, y se detiene a intervalos con expresión atenta? [...] Es un estudiante de retórica que está formando un conjunto de loci de la memoria” (Yates, 1974, p. 21).

Chama a atenção para nós que a arte da memória em *Ad Herennium* propõe ao estudante da retórica que crie seus próprios locais e imagens de memória. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o estudo da arte da memória nos ajuda a compreender o agenciamento do cinema como forma de construção da memória, também nos ajuda a compreender a necessidade de criar nossos próprios locais e imagens para entender como se dá tal construção da memória pelo cinema, pois somente no diálogo entre as imagens do cinema e as imagens interiores que os significados são constituídos nos sujeitos espectadores. Vimos que o cinema nos solicita através dos “Intervalos Significativos” – os cortes cinematográficos, a montagem, etc. Alguns filmes, ou demais obras audiovisuais, procuram esconder esta solicitação, ocultar a descontinuidade que é própria desse tipo de obra. Vários recursos são utilizados para dar à descontinuidade uma continuidade de sentido que vamos aprendendo a compor, e o próprio

cinema nos educa a olhar um *continuum* que se naturaliza como forma de contar uma história. Porém, o exercício da decupagem, a possibilidade técnica de voltar e rever as cenas em VHS e DVD e cada vez mais a possibilidade do digital de isolarmos um *frame* permite-nos apoderarmo-nos tanto das estratégias de ocultamento da descontinuidade, quanto do que nos está sendo solicitado para compreensão da história.

Neste tempo e com estes trabalhos, solicitava aos estudantes/pesquisadores que exercitassem a decupagem de seus objetos de estudo, procurassem compreender o agenciamento das imagens para encontrar as “Imagens Agentes” que movimentavam suas pesquisas. Esse exercício servia para fazê-los ver o que parecia óbvio: toda obra em imagem, palavras e sons contém escolhas, invenções e imaginação (mesmo que em forma de repetição de modelos, os modelos foram modelados a partir dessas escolhas, invenções e imaginações).

Mas minha intenção era ir um pouco mais além. Voltemos às regras de imagens de *Ad Herennium* para ser mais claro. Sobre as regras de imagens afirma Almeida:

Dissemos até agora as regras de locais e que classe de locais há de se escolher para memorizar. O que são as regras e que relação elas estão com as imagens para memorizar nos lugares? Chegamos agora a uma das mais estranhas e surpreendentes passagens do tratado, a saber, as razões psicológicas que o autor dá para a eleição de imagens mnemônicas:

XXII. Ora, a própria natureza nos ensina o que devemos fazer, quando na vida diária, vemos coisas mesquinhas, usuais, banais, geralmente não conseguimos recordá-las, porque a mente não recebe delas nenhum estímulo novo ou inabitual. Mas, se vemos ou escutamos alguma coisa de excepcionalmente baixo, vergonhoso, inabitual, grande, inacreditável ou ridículo costumamos recordá-los por muito tempo. Por esta razão, esquecemos habitualmente coisas vistas ou ouvidas pouco antes, mas recordamos muitas vezes, perfeitamente, da nossa infância. Não poderia ser assim, não fosse porque as coisas habituais fogem facilmente da nossa memória, enquanto aquelas excitantes e novas fixam-se por mais tempo na mente. Uma aurora, o percurso do sol, um crepúsculo não são surpreendentes para ninguém porque acontecem a cada dia. Mas os eclipses do sol são fonte de maravilha porque acontecem raramente, e os do sol maravilham mais ainda que os da lua, por serem estes mais freqüentes. Assim também, a natureza mostra não ficar perturbada por acontecimentos comuns e habituais, mas é abalada por um acontecimento novo ou extraordinário. A arte, a natureza, busca o que a natureza exige, elege-a sua guia, porque, em se tratando de invenção, a natureza nunca vem por última e a doutrina, nunca em primeiro lugar, ao contrário, os começos das coisas surgem do talento natural e as conclusões são alcançadas pelas disciplinas.

Devemos, portanto, fixar imagens de qualidade tal que adiram o mais longamente possível na memória. E fá-lo-emos, se fixarmos aparências as mais extraordinárias, se fixarmos imagens que sejam, não muitas ou vagas, mas eficazes (imagens agentes), se atribuirmos a elas excepcional beleza ou feiúra singular; se adornarmos algumas delas, por exemplo, com coroas ou mantos de púrpura para tornar mais evidente a aparência, ou se as desfigurarmos maneira, por

exemplo, introduzindo uma mancha de sangue ou nódoa de lama ou sujando-as de tinta vermelha para que assim seu aspecto seja mais impressionante; ou então, atribuindo às imagens algo de ridículo, pois também isto permite-nos recordá-las mais facilmente. As coisas que recordamos quando são reais, igualmente as recordamos sem dificuldade quando são fictícias, se forem caracterizadas com cuidado. Mas será essencial percorrer, de quando em quando, com o pensamento, rapidamente, todos os lugares mentais originais, a fim de refrescar a recordação das imagens (Almeida, 1999, p.70).

Yates faz um comentário interessante sobre essa passagem: fala da dificuldade em estudar a arte da memória, porque apesar de os tratados oferecerem as regras de composição de locais e imagens agentes, raramente eles oferecem uma aplicação concreta das regras. A tarefa do mestre é excitar o estudante a formar suas próprias imagens.

Tomei para mim essa tarefa: excitar os autores dos trabalhos que orientei, enquanto pesquisadores, a formar suas próprias imagens das obras que estudavam. Não bastavam as imagens que nos eram apresentadas. Essas imagens vêm agenciadas, solicitando a participação do espectador para sua compreensão. Então, essa participação tinha que ganhar visibilidade nos trabalhos. Os estudantes/pesquisadores eram então instigados a criar as “Imagens Agentes” de seus discursos, enunciados e de suas análises e entendimentos sobre o tema, o filme, o audiovisual com que estavam trabalhando.

Assim, a noção de “Imagens Agentes” não tinha o sentido de provocar uma investigação para identificar quais eram as imagens extraordinárias ou eficazes, emblemáticas dos temas e dos filmes, dos significados e dos sentidos das obras. Essa noção funcionou como uma forma de instigar os estudantes/pesquisadores a operar uma dupla inteligibilidade para com as obras. Ser o espectador das imagens que passeia pelos locais fantásticos criados pelas obras e, ao mesmo tempo, ser o espectador da sua imaginação nesses locais e com essas imagens.

Para exemplificar este movimento, tomo apenas os sete trabalhos que estudaram especificamente o cinema, ou seja, filmes. Antunes encontrou imagens do teatro de Bertolt Brecht no filme de Spike Lee, *A Hora do Show* (2000); Tatiana Amaral encontrou as imagens do deus Marte na figura de Che Guevara das bandeiras das torcidas de futebol no Brasil e pelo mundo a partir do filme de *Diários de Motocicleta* (2004) de Walter Salles; Gabriela Coppola foi ao encontro das imagens da *Ars Morendi* a partir do filme *Corra, Lola, Corra* (1998), de Tom Tykwer; Beatriz Sampaio foi ao encontro das imagens de iniciação ao sagrado e aos talismãs pelo filme *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain* (2001), de Jean-Pierre Jeunet; Ariadne Reis viu as imagens dos mitos lunares no filme *Bad Boy Bubby* (1993), de Rolf de Heer; Patrícia Denise Silva construiu a imagem escatológica de uma guia no filme *Cidade de Deus* (2003), de Fernando Meirelles; e, finalmente, Leobino Souza Neto encontrou na expressão facial Michael Cornelone (Al Pacino) uma forma de o diretor representar em imagens o solilóquio desse personagem e o discurso do narrador onisciente do livro de Mario Puzo que deu origem ao filme *O Poderoso Chefão I* (1972), de Francis Ford Coppola.

Após Sete Anos

Quando falo em diligências para metodologias de estudo de imagens abordando os “Intervalos Significativos” e as “Imagens Agentes”, quero me referir ao cuidado ativo, ao zelo e à aplicação de uma forma de trabalhar que procurou, neste tempo circunscrito de sete anos, criar uma maneira de trazer o cinema para a pesquisa em educação que respeitasse ao mesmo tempo o próprio cinema e a educação. Melhor dizendo, uma proposta em que a especificidade da produção cinematográfica fosse o ponto de partida, mas que a pesquisa levasse em consideração a subjetividade de cada aluno/estudante/pesquisador que se aproximasse de uma obra procurando estudá-la dentro do campo da educação.

Como os mestres da retórica que surpreendem Yates por não oferecerem uma metodologia de construção de locais e imagens da memória e como o próprio Almeida, eu me recusei a formular uma metodologia de pesquisa com imagens na educação. Procurei ser diligente com os estudos que orientei e eles criaram seus caminhos, portanto, suas metodologias. Não partimos do nada, e por isso faz sentido falar dessas diligências. Minha busca não foi levar os pesquisadores à originalidade; antes, porém, levá-los a construir interpretações, análises e discursos que só poderiam ser deles, por eles terem movimentado a sua própria inteligibilidade do mundo pelas imagens.

Notas

1. Os trabalhos estão indicados na bibliografia deste artigo.
2. Ações de produção e pesquisa, acadêmica e artística do Laboratório Audiovisuais OLHO: (1) Estuda a produção artística, cultural e social das imagens na sociedade contemporânea, principalmente as imagens dos meios de comunicação, cinema, televisão, e a produção histórica das artes plásticas e visuais. (2) Entende a educação, o conhecimento, a linguagem e a arte como diferentes faces entrelaçadas que compõem o campo geral das pesquisas e estudos de imagens. (3) Investiga a educação visual, cultural e política como formas complexas do viver cultural e social contemporâneos. (4) Pesquisa e estuda suas expressões em diferentes linguagens, vistas como produções materiais, coletivas e ideologias complexas, alegóricas, abertas a interpretações não-determinativas, fundadas no universo interdisciplinar da cultura, da arte e da ciência. (5) Estuda e pesquisa sobre as diferentes linguagens verbais, visuais e audiovisuais que dão forma à oralidade, ao imaginário e a inteligências contemporâneas. (6) Pratica a pesquisa sobre a produção cultural, educacional e artística audiovisual na sociedade moderna com visões divergentes e convergentes necessárias ao entendimento múltiplo e variado das sociedades contemporâneas. (7) Realiza vídeos a partir de pesquisas sobre tradução e entrelaçamento de diferentes linguagens artísticas, verbais, visuais e audiovisuais.
3. Dos dezenove trabalhos, quatro foram também trabalhos de Iniciação Científica, três financiados pelo CNPq e um pela FAPESP. Destaca-se que esses trabalhos (assim como os demais) são projetos autônomos dos alunos e não parte do projeto de pesquisa do professor-orientador.

4. Na referência bibliográfica do livro *Esculpir o Tempo*, da Editora Martins Fontes, o nome de Tarkovski é grafado como Andreaei Arsensevich Tarkovskiaei. Manteremos o nome do cineasta como é mais conhecido nos países da língua latina, Tarkovski, embora, às vezes, se use também a grafia Tarkovsky, originária dos países de língua inglesa.
5. A referência de Almeida para pensar o cinema no capítulo I do livro *Cinema Arte da Memória*, intitulado *Capela da Memória*, são os afrescos de Giotto que contam a História Sagrada na *Capella degli Scrovegni* em Pádua, na Itália.
6. Quanto a isso, ver Xavier (1984, p. 17-18).
7. Percebemos um filme como uma história ininterrupta porque fomos educados a compactuar com o cinema em suas descontinuidades e em suas formas de enquadramento. Essa educação remonta à fotografia e a outras diversas origens do cinema e formas de viver urbano. Mas esse é assunto para outro momento. Além disso, haveria ainda outro desdobramento dessa discussão sobre a descontinuidade fílmica, que é a forma de entendimento por contigüidade, ou seja, que a cena que eu vejo no presente só vai ter sentido ao dar significado à seguinte, mas esse também é um assunto que foge ao âmbito deste artigo, pois este busca circunscrever uma reflexão sobre o que foi apreendido pelos estudantes de graduação em suas pesquisas, constituindo-se em marcos da formação deles como educadores.
8. Almeida faz referência aqui à *Capella degli Scrovegni*, conforme nota 5 (nota minha).
9. Idéia formulada por Larrosa (1994) em seu texto “Tecnologias do Eu e educação” e refletida por Fischer (2002) em “O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV”.
10. A participação nas reuniões quinzenais do grupo era condição para desenvolver seus trabalhos. Essas reuniões, de fato, compunham momentos e orientação coletiva. A história do grupo, sua dinâmica e sua importância para a qualidade dos trabalhos e para o amadurecimento intelectual dos estudantes demandariam outras linhas de reflexão.
11. Almeida, em *Cinema Arte da Memória*, é o primeiro autor brasileiro que traduz para o português o texto de *Ad Herennium – Memorando II*, p. 67-71; Campinas, SP, Autores Associados, 1999.
12. Estamos trabalhando com esta versão em português feita por Milton José de Almeida em *Cinema Arte da Memória*, conforme nota anterior.

Referências

- ALMEIDA, Evandra Prioli. Personagens Sem Pais: uma padronização da estrutura narrativa dos programas de televisão destinados às crianças. In: MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **Imagens e Educação**: estudos. São Paulo: Editora Fiúza, 2006. P. 29-45.
- ALMEIDA, Milton José. **Cinema Arte da Memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. **Imagens e Sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.
- AMARAL, Tatiana. **Educação e as Imagens dos Mitos Políticos**: mitificação e desmitificação de Ernesto ‘Che’ Guevara. In: Congresso Intron de Iniciação Científica da UNICAMP, 15., 2006, Campinas. Disponível em: <<http://www.prp.unica.mp.br/pibic/congressos/xivcongresso/cdrom/pdfN/615.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2007.

- ANTUNES, Rogério Ferreira. **A Hora do Show**: o cinema de Spike Lee e o negro estadunidense. 41 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- BAPTISTELLA, André Alvarenga. **O Grotesco e o Demoniaco em Marilyn Manson**. 48 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BOLLELA, Érika Silva Soares. **A TV Cultura na Internet**: uma forma de educação visual microprocessada. 41 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- CAMARGO, Ana Lúcia Ferreira de. **Retratos Fotográficos da Educação**: uma educação do corpo. 58 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- COPPOLA, Gabriela Domingues. Fragmentos e Discurso Sobre Cinema e Morte. In: MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque e RIGOTTI, Gabriela Fiorin (Org.). **Imagens e Educação**: estudos. São Paulo: Editora Fiúza, 2006. P. 63-75.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O Dispositivo Pedagógico da Mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-62, jan./jun. 2002.
- HILMAN, James. **Cidade e Alma**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- LARROSA, Jorge Tecnologias do Eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito na Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-86.
- MANZANO, Elisa Ferrari. **A Importância do Movimento na Educação Infantil Waldorf**. 39 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- PEREIRA, Adilma do Nascimento. **Narrativa Não Verbal Através da Produção de Sentidos da Imagem Impressa de Assassinos na Revista Veja**. 73 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- PINTO, Beatriz Sampaio. **Iniciação aos Objetos Sagrados**: os talismãs no percurso de Amelie Poulain. 43 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- POMBAL, Ricardo Peres. **A Menina e o Girassol**. 1 v. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- REIS, Ariadne de Campos. **Presença do Mito Lunar no Cinema**: o domínio do feminino em Bad Boy Buuby. 44 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- ROCHA, Ricardo Augusto. **O jogo ‘Age of Empires II’**: concepção historiográfica e nuances da relação jogo/jogador. 26 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- SALDANHA, Lucian Einloft. **O Sermão no Jornal Nacional**. 24f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- SILVA, Clecios Vinicius Batista. Virtudes Militares, Vícios Cívicos: a educação visual do exército brasileiro. In: MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **Imagens e Educação**: estudos. São Paulo; Editora Fiúza, 2006. P. 9-27.

SILVA, Patrícia Denise da. **Cidade de Deus**: uma ‘revelação’ didática de um universo de violência. 57 f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SOUZA, Edy Carlos de. **Educação e Programa Televisivo Popular de Auditório** ‘Programa do Ratinho’. In: CONGRESSO INTERNO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP, 15., 2006, Campinas. Disponível em: <<http://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xivcongresso/cdrom/pdfN/1050.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2007.

SOUZA NETO, Leobino Gomes de. Roteirização: a construção de Coppola da obra de Puzo. In: MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **Imagens e Educação**: estudos. São Paulo: Editora Fiúza, 2006. P. 9-27.

TARCOVSKI, Andrei. **Esculpir o Tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA, Marcelo Pustilnik de Almeida. O modo de olhar cria a realidade. In: MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **Imagens e Educação**: estudos. São Paulo: Editora Fiúza, 2006. P. 111-129.

YATES, Frances. **El Arte de la Memoria**. Madrid: Taurus ediciones, 1974.

XAVIER, Ismail. **O Discurso Cinematográfico**: a opacidade e a transparência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. (Org.) **A Experiência do Cinema**. Rio de Janeiro Editora Graal: Embrafilme, 1983.

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda é professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais OLHO.

Endereço para correspondência:
Rua Voluntários de Piracicaba, 1170/23
13419-290 – Piracicaba – São Paulo
ceamiranda@gmail.com



Cinema e Educação: um caminho metodológico

Elí Henn Fabris

RESUMO – Cinema e Educação: um caminho metodológico. Este texto apresenta uma descrição analítica da experiência de uma pesquisadora em educação, que utilizou textos fílmicos em suas pesquisas. Nesse exercício, explicitam-se as condições atuais da relação entre cinema e educação e pesquisa em educação e a aproximação com duas filmografias (a hollywoodiana e a brasileira). Mostra-se a produtividade da articulação entre Estudos Culturais e os estudos foucaultianos em uma análise “visual crítica”. Comentam-se as principais pesquisas e estudos que ajudaram a tecer a trama metodológica apresentada e se descreve o *making of* das investigações. O processo que, didaticamente, se denomina como metodologia de pesquisa será o foco deste artigo.

Palavras-chave: **Cinema. Educação. Análise Visual Crítica. Metodologia de Pesquisa. Textos Fílmicos.**

ABSTRACT – Cinema and Education: a methodological path. This paper introduces a descriptive-analytic exercise of the experience of a researcher that has used filmic texts in her investigations. Such an exercise has required showing the current conditions of the relationship between cinema-education and research on education, as well as approximating two film categories (Hollywood and Brazilian) in the position of a researcher on education. In that exercise, the productivity of the articulation between Cultural Studies and Foucauldian studies has been shown in a ‘visual critic’ analysis. The main researches and studies that have helped to weave the methodological fabric have been commented, and the research making of has been described. The process that has been didactically described as methodology has been the focus of this article.

Keywords: **Cinema. Education. Critical Visual Analysis. Research Methodology. Filmic Texts.**

O ideal é que o cinema e o rádio fossem, no Brasil, escolas dos que não têm escolas.
(Roquete Pinto, 1936)

Roquete Pinto, em 1936, já anunciava uma função pedagógica para os meios de comunicação de massa, mas não poderia supor que, mesmo depois da universalização da escola, eles ocupariam um papel central na vida de todos, e não só daqueles que não têm escola. Na contemporaneidade, a mídia exerce sobre a população uma vigorosa ação pedagógica. Se considerarmos os mais de cem anos da existência do cinema, vamos observar diferentes movimentos com grande ou escassa produtividade, além de muitas invenções para melhorar os processos de produção, filmagem, apresentação e distribuição dos filmes.

Hoje, não podemos avaliar o quanto essa nova forma de contar histórias modificou a relação das pessoas com o conhecimento. Assistir a um filme no cinema, na televisão ou em DVD, por exemplo, são práticas incorporadas de tal modo ao cotidiano de muitas pessoas que parecem estar aí desde sempre. Porém, essas práticas foram aprendidas. Nas primeiras projeções, não dispúnhamos de legendas nem de som, apenas de imagens em movimento para contar as histórias. As reações da plateia eram as mais diversas – confusão, medo, curiosidade – diante desse novo conhecimento. Para explicar a sucessão de imagens silenciosas, Carrière (1995) conta que, ao lado da tela, posicionava-se um homem, o explicador, que apontava os personagens com um bastão, descrevendo as cenas uma por uma, processo que hoje é difícil de imaginar.

Na contemporaneidade, imersos numa cultura da imagem, alguns desses aprendizados ocorrem com naturalidade. No entanto, assistir a um filme, seja para entreter-se com ele, seja para analisá-lo, pressupõe aprendizagens específicas. Os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e montagem e ao próprio processo de produção e ao elenco selecionado, cria um sistema de significações. São histórias que nos interpelam de um modo avassalador porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação. Elas mexem com nosso inconsciente, embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção. Quando dizemos que o cinema cria um mundo ficcional, precisamos entendê-lo como uma forma de a realidade apresentar-se.

Nessas histórias, mergulhamos e vivemos como se nosso corpo estivesse lá, incorporado àquelas personagens que experienciam na tela as mais fantásticas aventuras, dolorosos dramas, eletrizantes musicais, alegres peças de humor, envolventes melodramas, aterrorizantes suspenses e tramas de terror. Elas nos interpelam para que assumamos nosso lugar na tela, para que nos identifiquemos com algumas posições e dispenseemos outras. Naquele momento, ocorre uma simbiose entre o corpo do espectador e a história vivida na tela; o tempo e o espaço tornam-se os mesmos representados na película. Quando assistimos a um filme, a experiência renova-se – é como se fosse a primeira vez, somos levados a um tempo inaugural, sempre no presente. Podemos entender essa experiência

como uma viagem em que somos convidados a ir a diferentes lugares, a conhecer povos, línguas, costumes que se aproximam ou se distanciam das nossas experiências culturais. Deslocamo-nos para o passado, para o presente e para o futuro na mesma velocidade das imagens que são apresentadas na tela, embora vivendo em um tempo presente. Com essa experiência, enriquecemos a nossa própria história. Foi dessa arte, indústria, produção cultural – que, em cada década, assume uma nova dimensão e que, na contemporaneidade, através da alta tecnologia, continua cada vez mais se metamorfoseando e produzindo efeitos na vida das pessoas – que me aproximei nos últimos anos de forma mais intensa, não só como espectadora, mas como professora e investigadora.

Com este texto, pretendo descrever minha experiência como pesquisadora em educação, que utiliza textos fílmicos em suas investigações. Para isso, pretendo discutir como me aproximei de duas filmografias (a hollywoodiana e a brasileira); mostro também a articulação entre Estudos Culturais e os estudos foucaultianos em uma análise “visual crítica”. Cito as principais pesquisas e estudos que me ajudaram a tecer a trama metodológica e descrevo o *making of* da investigação. Nesse processo que, didaticamente, denominamos de metodologia de pesquisa é que colarei o foco analítico neste artigo que ora apresento.

Aproximação com o Cinema

Minha aproximação com o cinema como objeto de estudo e investigação foi um grande desafio. Resisti muito até entender que poderia desenvolver um trabalho político sem estar no espaço físico da escola, que analisar filmes me levaria a discuti-la sem, todavia, estar presente naquele espaço. Percebi que a escola estava viva no cinema. Foi assim que a fronteira entre realidade e ficção começou a se diluir e a me desafiar como possibilidade de uma pesquisa que não abria mão da experiência crítica.

Meu encontro com um campo de teorizações, os Estudos Culturais, colocou-me em contato com o cinema, como uma possibilidade não apenas de entretenimento e de material ilustrativo e/ou pedagógico de minhas aulas. Explico melhor: passei a ver os filmes como sistemas de significação. Eles não apenas divertem como, também, ao fazerem isso, desenvolvem uma pedagogia, ensinam modos de vida. As teorizações dos Estudos Culturais numa perspectiva pós-estruturalista permitiram-me olhar para esses artefatos da cultura como *locus* de produção de sentidos particulares, gestados nesse lugar de compartilhamento e lutas por imposição de significados que é a cultura.

Quero destacar também que essa aproximação me permitiu questionar as metanarrativas modernas, entre elas, a noção de sujeito – essencial, transcendental –, para deslocá-lo do centro dos processos sociais e entendê-lo como efeito de tais processos. A perspectiva pós-estruturalista ainda possibilitou-me problematizar o papel denotativo atribuído à linguagem para conferir-lhe um papel atributivo. Ou seja, a linguagem não se limita a descrever as coisas do

mundo; ao fazê-lo, ela participa ativamente de sua produção. Essa mudança no entendimento do papel atribuído à linguagem, que se convencionou chamar de “virada lingüística”, marcou centralmente esse entendimento. Foi a aproximação com essa perspectiva que me desafiou a gestar um estudo cultural produtivo para a área da educação. Dessa forma, passei a desenvolver pesquisas cuja posição política se expressa na problematização constante das relações de poder. Essas dinâmicas estão envolvidas nos processos de significação e de desnaturalização das verdades, tornando evidente o caráter contingente e histórico das pesquisas.

Essa articulação teórica também me permitiu acessar autores e autoras que têm empreendido análises culturais no Brasil, especialmente na área da educação. Nessa ação, tomei como desafio seguir o proposto por Stuart Hall (2000, s.p.) quando, em uma entrevista, advertiu para que retomássemos a análise do contexto cultural no qual foram gestados os textos culturais. Assumindo a abordagem sugerida por esse autor, passei a entender como produtiva a retomada da relação entre discurso e poder nas análises desenvolvidas. É preciso referir ainda que, ao analisar os primeiros fragmentos filmicos, descobria cada vez mais como as ferramentas desse campo de estudos possibilitavam-me formular outras perguntas. Eram questões que me levavam a problematizar intensamente a escola e o trabalho docente na cultura brasileira. Foi a partir desse tensionamento que outros conceitos foram se impondo nas investigações, os quais, em um primeiro momento, nem percebia como importantes.

Nessa perspectiva, passei a tomar o cinema como uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo “realidades”. Portanto, passei a tomar os filmes como produções datadas e localizadas, produzidos na cultura, criando sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e/ou transformando significados.

Compreendi que o cinema e toda a sua filmografia poderiam ser objetos de estudo produtivos também para a educação. Busquei auxílio em muitos autores que vêm anunciando a necessidade de uma alfabetização que envolva os artefatos imagéticos do nosso tempo ou, por outro lado, aproximei-me daqueles que mostram a produtividade de pesquisas com o cinema ou demais produtos da mídia. Inspirada em estudos de pesquisadores que anunciam a necessidade de utilizarmos outras lentes e deslocarmos o foco de nossas investigações para analisarmos a complexidade dos processos sociais, comecei a estudar e a problematizar a educação, buscando formular outras perguntas.

A investigação que utiliza filmes como material empírico pode desenvolver-se de diferentes formas. Essas sobre as quais estou comentando não se inserem no conjunto de análises visuais ou imagéticas que privilegiam apenas a estética das imagens – as imagens em movimento que o cinema produz foram analisadas a partir do que elas produzem como significados culturais. Os filmes foram tomados como textos culturais que ensinam, que nos ajudam a olhar e a conhecer a sociedade em que vivemos e contribuem na produção de significados sociais. Eles contam histórias, e analisar tais textos criticamente é uma possibilidade de

entender não só os processos em que foram gestadas, como também o modo como essas histórias produzem efeitos nas diferentes culturas em que circulam.

É preciso entender a educação como um processo cultural amplo que ultrapassa os limites da escola. Esse é um esforço empreendido por uma parcela considerável de estudiosos que ampliam a concepção de pedagogia, tomando toda pedagogia como cultural e incluindo na expressão “pedagogia cultural” aquelas que são produzidas em locais sociais distintos da escola.

Os estudos dos diferentes artefatos culturais têm proporcionado um outro olhar para a área da educação, vista agora como muito menos restrita ao espaço escolar e muito mais aberta a conexões com outros lugares sociais. Trata-se de um olhar que descentra o sujeito e o vê inscrito em práticas culturais enredadas em relações de poder. Assim, pesquisadores vêm agregando às suas análises questões culturais de gênero, raça, etnia, classe social e outras nuances que o contexto das pesquisas exigir, formulando outras questões e tendo em vista, principalmente, a complexidade dos acontecimentos sociais.

Aproximação entre Cinema, Pesquisa e Educação

[...] em matéria de cinema somos obrigatoriamente iniciantes: “compreendê-lo” equivale a “saber vê-lo”, uma tarefa sempre inacabada, sempre renovada. Porque, quando o cinema não for mais capaz de provocar surpresa e espanto, quando alguns filmes não levarem à perplexidade o espectador, certamente alguma coisa estará errada: ou com o cinema ou com o espectador (Araújo, 1987, p.13).

No Brasil, educação e cinema têm uma aproximação recente. Pesquisas em educação envolvendo o cinema constituem uma relação ainda mais incipiente. Além disso, o cinema é formado por um complexo sistema de linguagens que nos desafia permanentemente no processo de compreendê-lo. Quando nós, pesquisadoras e pesquisadores da educação, escolhemos o cinema como campo para nossas investigações, rompe-se a primeira fronteira, aquela que separa a comunicação e a educação. Esse é um limite que é preciso ultrapassar, mas é necessário ter certo cuidado para continuar com o foco na educação – as pesquisas precisam investigar o campo da educação. A área da comunicação contribuirá com os conhecimentos que dão conta da especificidade do cinema ou de qualquer outro artefato midiático que esteja sendo analisado, mas deve-se demarcar o foco das investigações em educação com questões e problemáticas que não sejam apenas interessantes, lúdicas ou consideradas temáticas da moda, mas temas necessários, úteis, inovadores, criativos. As pesquisas em educação precisam manter um compromisso político com a área, contribuir no encaminhamento dos problemas educacionais de nosso País. Retomo a epígrafe que escolhi para iniciar essa seção, reforçando a constante iniciação a que o cinema nos remete, numa dinâmica desafiadora e necessária para qualquer pesquisador ou pesquisadora.

Continuando a descrição da aproximação entre cinema e pesquisa em educação, é importante citar o estudo de Fischmann (2002): o pesquisador desenvolve um interessante inventário de âmbito internacional de algumas pesquisas no campo educacional. Elas investigam questões referentes à cultura visual e à educação por meio de análise de filmes, televisão, anúncios, fotografias, cultura popular ou outros artefatos que produzem imagens. O autor analisa a atual resistência às imagens por parte dos pesquisadores educacionais. Ele considera que há pontos obscuros que ainda não conseguimos detectar, cujo esclarecimento se torna necessário para a compreensão desse comportamento. Ele cita dois motivos para a resistência: um seria econômico – trabalhar com imagens exige recursos mais dispendiosos; o outro seria causado pelos próprios editores de publicações, que exigem, muitas vezes, que as investigações sejam traduzidas em palavras e números.

Nos estudos que realizei usando filmes, também enfrentei muitas dificuldades, que se apresentaram já no momento da busca pelos filmes e gravações, nas seleções de cenas e na elaboração de um pequeno vídeo para ajudar no processo de apresentação do estudo. Pesquisar utilizando imagens, principalmente imagens em movimento, leva-nos a usar outros recursos, diferentes dos tradicionais. O material de observação e análise precisa ser visto, colocado em cena; a relação espaço-temporal é outra. Os gastos financeiros incluem desde o valor de um CD até as despesas com gravações e materiais para edição de cenas para análise, sem comentar o grande período de tempo que temos que dispensar para as decupagens e para o trabalho com o material empírico.

Outra pesquisadora que analisa as condições das pesquisas em educação que utilizam filmes é Duarte (2002). Em seu livro sobre cinema e educação, faz menção a algumas pesquisas que utilizam filmes como objeto de investigação. Ela mostra que, cada vez mais, pesquisadores vêm considerando o cinema como campo de estudos, embora reconheça a defasagem do cinema frente a outras temáticas de investigação. Ela refere que:

O reconhecimento da importância social do cinema ainda não se reflete, de forma significativa, nas pesquisas que desenvolvemos na área da educação. A discreta publicação de artigos sobre o tema em nossos periódicos sugere que os pesquisadores dessa área ainda dão pouca atenção aos filmes como objeto de estudo (p. 97).

Todo trabalho de investigação demanda um momento de busca de referências sobre a temática em questão. Nesse processo de desbravamento e de apropriação do conhecimento já produzido, encontrei inicialmente, como única pesquisa desenvolvida no Brasil que usou filmes como material empírico, abordando mais especificamente a temática da escola e do trabalho docente em “filmes de escola”, o estudo que analisa as representações de espaço e tempo escolares em filmes hollywoodianos (Fabris, 1999). Autores como Dalton (1996), Giroux (1995a; 1995b; 1996) e Kellner (1995), que vêm desenvolvendo análises de filmes produzidos em seu país, foram inspiradores para o desenvolvimento da análise cultural que me

propus a fazer, tanto na primeira pesquisa quanto na segunda, em que utilizei filmes brasileiros (Fabris, 2005). Algumas pesquisas brasileiras que utilizaram filmes em suas investigações com diferentes metodologias e problematizações são de Kindel (2003), Sabat (2003), Rael (2002), Thoma (2002) e Gomes (2000). Atualmente, outros estudos e pesquisas utilizando filmes estão em desenvolvimento em muitos programas de pós-graduação no Brasil, em diferentes linhas e abordagens, e houve também um considerável incremento de novas publicações sobre análises fílmicas na educação.

Ao desenvolver uma análise cultural nessa perspectiva, distanciei-me das investigações que analisam as representações apenas descrevendo-as ou tomando-as como fiéis e definitivas. Experimentei uma forma de pesquisar em que as representações foram tensionadas através dos conceitos que emergiam das problematizações dos referidos estudos e foram analisadas em relação ao contexto cultural em que tais produções circulam e produzem efeitos.

Assim, procurei analisar os filmes e sua visualidade como um tipo de discurso no sentido desenvolvido por Rose (2001, p. 136-137), que, ao falar de uma “análise visual crítica” e inspirada no conceito foucaultiano de discurso, assim se expressa:

[...] o discurso é um determinado conhecimento sobre o mundo que molda a forma de o mundo ser compreendido e de as coisas serem feitas neste mundo [...]. É possível pensar-se na visualidade como uma espécie de discurso também. Uma visualidade específica torna certas coisas visíveis de determinadas maneiras e torna outras coisas não visíveis.

Inspirada nessa autora, na sua “metodologia visual crítica”, não tomei o método como uma forma definida e definitiva, mas estive atenta às questões necessárias para que o exercício analítico dos filmes pudesse se constituir em uma análise cultural comprometida com as práticas sociais que envolvem a escola nos diferentes contextos (hollywoodiano e brasileiro). Rose (2001, p. 03) fala sobre essa forma crítica de análise visual:

Com o termo “crítica” quero dizer uma abordagem que reflita acerca do visual quanto a sua significância cultural, suas práticas sociais e as relações de poder em que está incrustada; e isso significa refletir sobre as relações de poder que produzem, são articuladas e podem ser contestadas pelas formas de ver e imaginar.

Assim, considerando essa concepção de crítica, procurei “examinar as imagens com cuidado”, conforme, também, sugerido pela autora. Com isso, quero dizer que não tomei as imagens apenas como reflexo do contexto, mas como produções culturais que produzem efeitos diferenciados, que vão além do contexto em que foram produzidas. A história da educação estadunidense, bem como da educação brasileira está presente nos filmes produzidos nesses países; ao mesmo tempo, no momento em que circulam em outros contextos, outros significados se juntam a essas histórias. Há uma linguagem cinematográfica e uma política cultural que envolvem as produções nacionais e que igualmente contribuem para os sentidos produzidos.

Também tentei, ainda de acordo com Rose (2001, p. 10), “ponderar acerca das condições sociais e dos efeitos dos objetos visuais”, no sentido de olhar para as representações fílmicas como produzidas e produtoras de práticas sociais e, assim, também de inclusões e exclusões sociais.

Essa metodologia considera o lugar de quem analisa os filmes. Esse jeito de olhar da educadora, mulher, mãe, pesquisadora constituída no espaço da nação brasileira é entendido como uma produção cultural. Portanto, mostra a contingência das análises, ou seja, assume a historicidade do olhar, assume que nosso modo de ver não é natural, mas construído na cultura (Rose, 2001).

Foi um grande desafio tentar colocar em prática as estratégias apontadas por Rose (2001, p.158) na análise de materiais visuais: “examinar as fontes com outros olhos, absorver-se no material, identificar os temas-chave, examinar seus efeitos de verdade, dar atenção a sua complexidade e suas contradições, examinar tanto o visível quanto o invisível, dar atenção aos detalhes”.

Também foi útil entender o processo de interpelação. A partir da crítica pós-estruturalista, que assume o descentramento do sujeito moderno (Hall, 1997), entende-se que as identidades não são categorias essenciais, naturais, fixas, unas, globais, e sim que podem ser relacionais, sociais, mutantes, múltiplas e contingentes. Admite-se também que a interpelação não é um processo unilateral; para efetivar-se, ela precisa do pólo ativo do sujeito. Os indivíduos, ao assumirem essa ou aquela identidade, são interpelados por discursos e, ao mesmo tempo, transformam-nos de acordo com suas histórias de vida, com as posições-de-sujeito que ocupam no instante da interpelação. Esse é um processo infinito, complexo e instável, em que se articulam identidades, em que muitas são rejeitadas, outras são abandonadas e algumas são assumidas, o que confere, provisoriamente, um sentido de pertencimento a um determinado grupo social. Utilizo o termo “interpelação” com esse entendimento.

Para marcar a incerteza e a mobilidade da produção dos significados, foi importante considerar também as contribuições da teoria de endereçamento, discutida por Ellsworth (2001), que nos mostra que os artefatos, como o cinema, vão escolher um alvo para suas histórias; mesmo assim, o endereçamento não tem garantia de acertar o ponto previsto. Os significados pretendidos pelos produtores escapam, atingem outros alvos ou até mesmo produzem outros sentidos, alcançando outros endereços. É esse complexo processo que nos possibilita desenvolver diferentes leituras de um texto fílmico e dele extrair prazeres e questionamentos diferenciados e até mesmo opostos. O endereçamento pode ser entendido como uma forma de interpelação, um modo como se processa a convocação para que os sujeitos assumam determinadas posições e não outras. Essa ação é imprescindível no processo de constituição de identidades culturais.

A alquimia metodológica proposta não veio apenas da autora referida, mas também de Duarte (2002), Fischer (1997; 2000; 2001a; 2001b) e Turner (1997). Foi inspirada nesses estudos que consegui me movimentar na área de intersecção entre comunicação e educação. O desafio era olhar para os filmes não apenas

como espectadora, mas como alguém que buscava tocá-los para que mostrassem sua produtividade nas respostas às questões investigativas. Foi assim, trabalhando o material empírico com a ajuda do referencial teórico, depois de idas e vindas, de muitas tentativas para construir não somente um caminho, uma problematização, como também uma metodologia que me ajudasse a manter o rigor no trato dos textos fílmicos, que cheguei à elaboração de algumas fichas para análise da filmografia. Esses instrumentos viabilizaram o processo de decupagem das cenas e o “cuidado com o material” – o que passo agora a descrever.

Análise Fílmica: sobre a organização, a seleção e a análise

Analisar uma produção como o cinema, que rompe com as formas mais comuns de representação, em que a materialidade é a imagem em movimento, é ingressar em uma outra dimensão do conhecimento. A imagem em movimento não apenas tenta reproduzir o “real”, como também nos faz entrar em uma dimensão espaço-temporal singular, criando um jeito novo de conhecer através do olho da câmera; nesse processo, pensamos e conhecemos por imagens. Com ele, vivi a experiência de ser uma pesquisadora que se viu envolvida com todas as emoções das histórias fílmicas, que ocupou a posição de espectadora, produtora e câmera, interagindo com todo o sistema de significação desse artefato cultural.

Considerar que as obras foram produzidas em um determinado contexto e que, portanto, carregam marcas que falam desse tempo e espaço foi uma preocupação minha. Assim, no caso do estudo com filmes brasileiros, esses foram situados em um contexto histórico de política do audiovisual no Brasil, tomados como artefatos que implicam práticas sociais, como ir ao cinema ou colocar-se à frente de uma televisão e, nesses momentos, encontrar a grande maioria de filmes estrangeiros; ir para a escola e continuar assistindo a essas mesmas imagens que falam de outros países; e, ainda, não nos reconhecermos nas imagens fílmicas que circulam em nossas casas, escolas e sociedade em geral. Já no caso da pesquisa com filmes hollywoodianos, a política industrial de Hollywood na produção dos filmes foi considerada em sua abrangência e como modelo que se impõe ao mundo.

Se entendemos que culturas diferentes constróem diferentes relações com a educação e a escola, devemos perguntar se circula entre nós uma representação globalizada de escola. Precisamos ficar alertas para os efeitos da mídia nessa produção de representações mais globais e menos locais ou vice-versa.

No caso da investigação desenvolvida com filmes brasileiros, foi necessário olhar para o cinema brasileiro como uma produção local, no contexto da produção cinematográfica mundial. Foi preciso situar o material empírico com que trabalhei como um produto da cultura brasileira, discutindo como essa cultura se constitui e como a brasilidade se conecta aos sentidos de escola e trabalho docente, produzindo movimentos de deslocamentos e/ou de fixação a certos padrões culturais.

Ao explorar o material empírico, tensionado pelas leituras, via que as representações de docência estavam atreladas a um sistema de significação que marca a história de formação docente: a feminização do magistério. Decidi não tratar dessas representações de forma isolada, mas analisá-las junto ao sistema de significação da feminização do magistério e de seus enunciados – magistério: um trabalho de mulher; a professora: uma mulher que rompe padrões de feminilidade e de sexualidade; branquidade e docência: quem pode ser professora; trabalho docente: privilégios, *status* e salários baixos; um jeito brasileiro de ser professora: as “tias”.

Dessa perspectiva, analisei um conjunto disperso de significados, que foram separados, pelo exercício de análise, dos contextos locais e significados triviais e agrupados como enunciados. Nas duas investigações desenvolvidas, tomei o cinema como um produto criado culturalmente que traz as marcas, as inscrições das culturas na sua forma de expressão, nas representações que produz. Há uma materialidade fílmica (visível, dizível e de silêncios) criada pela linguagem própria desse artefato, como movimento e posição da câmera (ângulos), abertura ou fechamento da cena (planos) e outros efeitos utilizados na operação de transformar as imagens em histórias que nos capturam e seduzem.

O gênero do filme é também uma forma de produzir significados específicos. O melodrama, o *western*, o filme *noir*, a ficção científica, o musical ou outros gêneros mais específicos já definem certas características que vamos encontrar em um filme. No entanto, nem todos os filmes seguem um único gênero, e muitos não se enquadram em apenas um deles, embora o gênero também seja uma forma de fixar o sentido. Por exemplo, ao assistirmos a melodramas, alguns desfechos são quase certos para as histórias narradas, o que vale também para as demais categorizações. O gênero leva-nos por caminhos semelhantes, embora não possa assegurar ou fixar nenhum sentido *a priori*.

Hollywood, onde se encontra uma poderosa indústria cinematográfica, cria uma linguagem e uma narrativa que se tornam universais, marcando o modo de vida americano, o comentado *american way of life*. A narrativa tradicional segue certa linearidade, contendo um início e um desenvolvimento e levando, quase sempre, a um entendimento final, a um acerto, a um desfecho.

A linguagem cinematográfica possui uma gramática específica. Iniciei a aproximação com essa arte e indústria constituída por um sistema de linguagens e intensifiquei o contato com ela. Embora não me detenha nessa descrição, uma estratégia que utilizei foi inserir na ficha de decupagem as principais características dessa linguagem e que puderam ser observadas na descrição e na análise das cenas.

Para que pudesse entender como funciona essa linguagem, empreendi vários estudos. Além da leitura de livros específicos, também realizei alguns cursos sobre cinema, passei a assistir sistematicamente ao Canal Brasil, um canal de TV por assinatura com programação exclusiva de filmes brasileiros ou sobre o processo de filmagens cinematográficas de produção brasileira. Também consultei *sites* com programação hollywoodiana. Passei a integrar uma lista de discussão sobre cinema brasileiro – Cinemabrasil – e a freqüentar mais assiduamente as salas de

cinema. Assim, aproximei-me do mundo do cinema e de termos como “tomadas”, “claquete”, “cenas”, “ângulos”, “planos”, “close-ups”, “efeitos óticos”, “efeitos especiais” e outros que compõem a linguagem técnica dessa produção cultural que, para mim, começaram a fazer sentido no momento de assistir aos filmes.

A música e os sons diegéticos são usados nos filmes para produzir certos significados, tanto aumentando o sentido de realidade quanto ampliando o estado emocional produzido por determinadas cenas. A música é utilizada para reforçar e/ou revelar as emoções e sentimentos.

As cores utilizadas, as atrizes e os atores famosos selecionados, marcados por interpretações anteriores como vilões/vilãs, heróis/heroínas, ou artistas da música popular e da televisão contribuem para a construção de certos significados. Também os diretores imprimem sobre os filmes uma carga de significados, sendo que muitos deles já são reconhecidos por um estilo próprio. Muitas pessoas vão ao cinema cada vez que uma nova produção de um determinado diretor é lançada no mercado. Tal como os livros e outras produções culturais, os filmes são obras marcadas pelos seus diretores, roteiristas e demais profissionais da equipe de produção, responsáveis pelo formato final da história, que nos encanta ou decepciona quando exibida nas telas do cinema.

Durante todo o processo de investigação, foram elaboradas fichas e tabelas para auxiliar no registro dos procedimentos de decupagem e na análise dos filmes. As fichas técnicas e o material informativo sobre as películas foram utilizados como fonte de informações sobre a obra. Descrevo e comento a seguir algumas estratégias metodológicas utilizadas nestas pesquisas. No entanto, não é minha pretensão criar um modelo de análise fílmica; quero aqui tão-somente mostrar como desenvolvi o caminho metodológico nessas investigações e, talvez, possibilitar alguma articulação com outros pesquisadores. A seguir passo a descrever tal processo.

Filmografia para análise. Os filmes são selecionados a partir da problematização da pesquisa. Só podemos selecioná-los e definir se vamos analisar um filme ou um conjunto deles a partir dessa definição. Após o período de seleção, os filmes são submetidos a um processo intenso de trabalho. São assistidos várias vezes. Nesse período, acontece um processo de “alfabetização” na filmografia em questão. Inicialmente, pode-se resistir a assistir a alguns dos filmes, pois podemos estar mais conectados a outras estéticas. Internet, livros e revistas especializadas podem ser utilizados para a busca de comentários, sinopses, críticas, imagens e materiais diversos e atualizados sobre essas produções e sobre a filmografia em questão.

Filmografia complementar. São filmes utilizados para fazer relações e podem servir como exemplos no auxílio à argumentação. Torna-se importante o conhecimento da produção de diferentes diretores e de um conjunto de obras sobre a temática a ser pesquisada.

Fichas técnicas. Usadas para localizar, selecionar e caracterizar o processo de produção e distribuição do filme a ser analisado. Geralmente incluem a sinopse e o elenco do filme.

Tabela de linguagem cinematográfica. Usada para conferir os significados em cada fragmento selecionado. Nessa tabela, descrevemos os significados da linguagem cinematográfica, todos os tipos de ângulos, planos e outras técnicas utilizadas na linguagem cinematográfica. Constitui-se em um recurso valioso, principalmente para pesquisadores que não pertencem à área da comunicação e não têm um contato mais próximo com a linguagem do cinema.

Ficha dos critérios de seleção dos filmes. Toda pesquisa precisa delimitar e estabelecer critérios de seleção do material investigado. Tive necessidade de construir alguns parâmetros, descritos a seguir, para orientar a seleção. Esses critérios devem garantir abrangência e legitimidade e que o material seja representativo da temática pesquisada. Por exemplo, na pesquisa com filmes brasileiros (Fabris, 2005), selecionei filmes que foram premiados nacional ou internacionalmente, que tinham relação com a literatura brasileira ou que haviam tido grande circulação nacional. Os filmes também deveriam ser produtos passíveis de ser encontrados, ou seja, oferecidos em espaços de grande circulação de público e comuns em locadoras ou em locais de compra de vídeos. Conforme já anunciei, esses filmes não são considerados “filmes de escola” e não seguem a narrativa comum a estes (Duarte, 2002), mas a escola é significada nas histórias que produzem. Também não foram foco da investigação as produções consideradas como “filmes educativos”.

Já na pesquisa com filmes hollywoodianos (Fabris, 1999), os critérios de seleção foram outros; a partir da problematização, busquei investigar os tempos e espaços escolares nos filmes sobre escola. Como essas produções tinham suas histórias centradas na escola, eram considerados “filmes de escola” e também deveriam ser de grande circulação nas escolas e cursos de formação de professores.

Tabela de levantamento das representações. Para selecionar os filmes, foi preciso vê-los muitas vezes; no caso das pesquisas acima referidas, foi importante marcar as representações que os filmes faziam circular em suas histórias. A tabela foi um elemento auxiliar para a seleção dos filmes a serem analisados. No caso, não eram selecionados filmes em que não apareciam representações de escola, professores e alunos.

Ficha de decupagem. Utilizada para registrar a decupagem e a descrição de cada cena, com seus planos, ângulos e trilha sonora; descrever as representações de docentes, estudantes e escola; caracterizar o período referente à educação na sociedade brasileira, dados sobre a produção do filme, diretor e linguagem cinematográfica. Foi preciso fazer a decupagem das cenas e revê-las várias vezes. Decupagem, na linguagem cinematográfica, é o processo em que o filme sofre sua produção, em que ele começa a ganhar sua forma cinematográfica, indicações de diálogos, som, música, etc. Na metodologia de análise, está sendo tomada neste sentido: “a palavra decupar vem do francês *découper*, que significa ‘cortar em pedaços’. Na prática, é o momento em que o diretor e o roteirista dividem cada cena em planos” (Araújo, 1995, p. 62). Usar esse processo para analisar os discursos fílmicos assemelhou-se ao processo de “desmanchar o material”, como

Fischer (2001b) convida-nos a fazer quando analisamos o material empírico nas pesquisas com produtos da mídia. É preciso dizer, ainda, que as imagens têm força na produção do significado, mas que, nas análises, detive-me na relação entre texto falado e imagem. Portanto, não foi uma análise que se deteve na descrição profunda da gramática fílmica, de forma isolada. Ela só foi explorada porque colabora na produção do significado produzido em determinada cena, e não por conter um significado *a priori*.

Ficha de decupagem–montagem. Usada para registrar os fragmentos de cada filme que foram selecionados para compor os conjuntos de significados em que podemos ler diferentes enunciados. Essa ficha foi útil para organizar os enunciados, os núcleos de sentidos.

Ficha de articulação fílmica. Essa ficha propiciou a articulação de fragmentos fílmicos que compõem os conjuntos de significação a partir do material analisado. Esse material pode ser tomado como uma ficha-síntese, aquela que mostra de forma mais clara os “achados” da pesquisa. A partir do material selecionado e já trabalhado nas outras fichas, organizei uma forma de trabalhar com os filmes que denominei de “articulação fílmica”, a qual me permitiu compor um mosaico de fragmentos fílmicos para analisar regularidades e silêncios de certas representações e certos discursos. Nessa articulação, cada filme produz certos significados, que se juntam aos demais, criando um campo de significação. A partir desse campo, foi possível a leitura de muitos enunciados.

Considerações Finais

Com as investigações que articulam cinema e educação, descobri que é possível uma ação política também com essa modalidade de investigação e que a escola contemporânea tem muito a ganhar com as pesquisas advindas das análises fílmicas. Penso que esse modo de lidar com os textos fílmicos que engendrei é uma das muitas possibilidades de análise visual. Acredito que articular as ferramentas teóricas e a temática pesquisada ao contexto cultural em que tais produções fílmicas são gestadas nos possibilita imprimir às análises uma significativa historicização.

Por exemplo, na pesquisa com filmes hollywoodianos (Fabris, 1999), encontrei convergência para representações mais homogêneas, binárias e hegemônicas da docência. Pude observar o privilégio de um modelo padrão de docência orientado pelos valores da sociedade estadunidense, que são levados ao mundo como uma lição para as demais sociedades. Mas considero que o diferencial da pesquisa se deu nas articulações possíveis para analisar os tempos e espaços escolares predominantes nos filmes, produzindo uma escola conectada aos padrões que vivemos intensamente na escola brasileira. Analisar esses filmes possibilitou-me historicizar os significados que eles colocam em circulação, mostrar como eles também circulam nas escolas brasileiras, reafirmando e estimulando, por exemplo, a “pedagogia do herói”, tão viva em nossas escolas de formação.

Já na pesquisa com filmes brasileiros (Fabris, 2005), filmografia inicialmente selecionada por apresentar uma característica totalmente diferenciada da hollywoodiana, tive que incorporar ferramentas que não pensava em usar, pois a filmografia mostrava certos deslocamentos das representações tidas como padrão de docência. Um exemplo foi o conceito de hibridização, que conduzia a uma cilada; tive que ressignificá-lo para que pudesse entender a cultura brasileira em sua complexidade, embora o grande enunciado da “feminização do magistério” lá estivesse expresso. No processo de “desmanchar os materiais”, foi possível analisar através de um plano-detalle a única possibilidade para se abordar a homossexualidade feminina em um filme dos anos 80, em que uma das protagonistas era professora. Com a investigação, foi possível analisar os meandros da feminização do magistério no contexto da história da educação brasileira.

Por meio desse exercício, conecta-se a análise fílmica com outras áreas de conhecimento. Essa é uma possibilidade de abrir a docência para outras perguntas, ligadas ao contexto cultural em que tais produções foram inventadas e aos contextos culturais em que circulam.

Outro ponto que gostaria de ressaltar como reforço desse argumento foi a não-presença da professora negra em um conjunto de 17 filmes. Esse é um silêncio poderoso para um país como o Brasil, onde circula intensamente uma apologia à democracia racial e onde a população é intensamente mestiça e negra.

Tem importância saber em que época um filme foi produzido e que histórias circulavam naquele momento sobre a docência. Foi nessa trama que encontrei o termo “tia” circulando nos filmes brasileiros da década de 80 como uma forma de nomear a professora. Esse foi apenas o início da investigação de tal representação. Garimpar como se chega a essa forma que parece um jeito tão “brasileiro” de nomear a professora foi um caminho de muitas buscas e estudos. A discussão e a análise da filmografia brasileira permitiram-me problematizar a narrativa celebrativa dos processos hibridizadores da cultura brasileira.

Sei que esse modo de analisar textos fílmicos ainda pode ser aperfeiçoado e incrementado com outras possibilidades que a trama da problematização indicar como necessária, podendo incorporar práticas de discussões de filmes com diferentes públicos e intensificar a análise de estéticas diferenciadas. Essas podem ser algumas formas produtivas de continuarmos inventando outras possibilidades de pesquisas com textos fílmicos na educação. Um desafio que se apresenta indispensável nessa experiência de pesquisa com produtos da mídia será armar problematizações complexas para fazer ver a educação de nosso tempo com argúcia teórica e comprometimento político.

Referências

- ARAÚJO, Inácio. Prefácio. In: COSTA, Antônio. **Compreender o Cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- _____. **Cinema: o mundo em movimento**. São Paulo: Scipione, 1995.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A Linguagem Secreta do Cinema**. Tradução de Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- CINEMABRASIL. Lista de discussão. Disponível em: <http://www.cinemabrasil.org.br>.
- COMPARATO, Doc. **Da Criação ao Roteiro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- COSTA, Antônio. **Compreender o Cinema**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.
- _____. Mídia, magistério e política cultural. In: _____ (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000a. P. 73-91.
- _____. Ensinando a dividir o mundo: as perversas lições de um programa de televisão. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 71-82, maio/jun./jul./ago. 2002.
- _____. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- _____. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.
- _____.; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. DP&A, 2005.
- DUARTE, Rosália. A pedagogia da imagem fílmica: filmes como objeto de pesquisa em educação. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p. 103-124, 2000.
- _____. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. **Cinema**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <fabris2000@uol.com.br> em out. 2002a.
- ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito**. Tradução de Tomaz T. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 07-77.
- FABRIS, Eli. **Em Cartaz – O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente**. Porto Alegre, UFRGS, 2005, 250 p., Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- _____. **Representações de Espaço e Tempo no Olhar de Hollywood sobre a Escola**. Porto Alegre, UFRGS, 1999, 182 p., Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.59-79, jul./dez., 1997.
- _____. Técnicas de si na TV: a mídia se faz pedagógica. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 4, n. 7, p.111-139, jul./dez., 2000.

_____. **Adolescência em Discurso:** mídia e produção de subjetividade. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 298f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. **Televisão & Educação:** fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001b.

_____. Cinema e TV como experiência crítica e fruição. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), XIII, **Anais...** Recife, 2006.

FISCHMANN, Gustavo. Reflexões sobre Imagens, Cultura Visual e Pesquisa Educacional. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 25. **Anais...** Caxambu (MG), 2002.

GIROUX, Henry A. & MCLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 144-158.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995a. P. 132-158.

_____. A Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995b. P. 49-81.

_____. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura Infantil:** a construção corporativa da infância. Tradução de George Eduardo J. Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. P. 87-108.

_____. O filme *Kids* e a política de demonização da juventude. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 123-136, jan./jun. 1996.

GOMES, Paola Menna Barreto. **Princesas:** produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 378f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. Entrevista concedida ao jornal **À Tarde online**. Disponível em: <http://www.atarde.com.br/materia.php3?id-materia=15139>. Acesso em: 27 jul. 2000.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula:** uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 104-131.

_____. **A Cultura da Mídia – Estudos Culturais:** identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KINDEL, Eunice A. I. **As Representações de Natureza nos Filmes Infantis da Disney**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 201f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003

MARCEL, Martin. **A Linguagem Cinematográfica**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2003.

- MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os Exercícios do Ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Tradução de Jacob Gorender. São Paulo: SENAC, 2001.
- RAEL, Cláudia. **A Mocinha Mudou Para Melhor?** Gênero e sexualidade nos desenhos animados da Disney. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 84f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- ROSE, Gillian. **Visual Methodologies**. London: Sage, 2001.
- SABAT, Ruth. **Filmes Infantis e a Produção Performativa da Heterossexualidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 183f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- THOMA, Adriana da Silva. **O Cinema e a Flutuação das Representações Surdas**. “Que drama se desenrola neste filme?” Depende da perspectiva... Porto Alegre: UFRGS, 2002. 259f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- TURNER, Graeme. **Cinema como Prática Social**. São Paulo: Summus, 1997.

Referências fílmicas

Reichenbach, Carlos. **Anjos do Arrabalde**. Brasil, 1986.

Elí Henn Fabris é mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Endereço para correspondência:
eli2000@uol.com.br



33(1):135-154
jan/jun 2008

Educação, Cinema e Estética: elementos para uma *reeducação* do olhar

Robson Loureiro

RESUMO – Educação, Cinema e Estética: elementos para uma *reeducação* do olhar. O artigo explora as possíveis conexões entre educação e cinema a partir de uma perspectiva da *reeducação do olhar*, portanto, da sensibilidade estética. É possível uma *reeducação do olhar* em relação ao cinema? Mas que *olhar* seria esse? Que critérios teóricos adotar para realizar essa tarefa? Pensar em uma discussão sobre educação ou *reeducação* do olhar em relação ao cinema é, antes de tudo, refletir sobre o papel que os estúdios de Hollywood têm tido na produção de determinadas estéticas hegemônicas ao longo das últimas décadas e recuperar experiências que ousaram desafiar essa hegemonia. Com esse intuito, o presente artigo trata de elementos de uma teoria crítica em relação à estética do cinema a partir do encontro entre a filosofia Theodor Adorno e o cinema de Alexander Kluge.

Palavras-chave: **Educação. Cinema. Estética. Teoria-Crítica. Theodor Adorno.**

ABSTRACT – Education, Cinema and Aesthetic: elements towards a *reeducation* of the view. This article explores the possible connections between education and cinema from the perspective of the reeducation of the view, of the aesthetic sense. Is it possible a reeducation of the view regards on cinema? But, which view could be that one? Which theoretical sources adopt to do this task? Thinking a debate on education or reeducation of the view regards on cinema is, first of all, to reflect about the role that the Hollywood studios has been in the production of some hegemonic aesthetics in the last few decades and to recover some film experiences which have dared to confront this trend. This article proposes elements of a critical theory regards cinema aesthetic from the meeting between Theodor Adorno's thought and Alexander Kluge's films.

Keywords: **Education. Cinema. Aesthetic. Critical Theory. Theodor Adorno.**

Introdução

Este artigo explora as possíveis conexões entre o cinema e a educação. Ao considerar a educação uma prática social ampla que se dilui em vários momentos da vida social e, portanto, não se restringe às instituições formais de ensino, é possível situar a produção fílmica não apenas como manifestação do tornar-se humano, mas também como elemento fomentador desse processo.

A instituição cinema e todo o aparato da cultura industrializada que gira em seu entorno representam um poderoso instrumento de hegemonia cultural. Ao comporem uma determinada dinâmica de vida de homens e mulheres, os filmes também participam na formação de valores éticos e juízos de gosto e, nesse sentido, portam uma faceta educacional. Na sociedade contemporânea, eles concretizam práticas educativas à medida que se ocupam da transmissão e assimilação de sensibilidades e conhecimentos. Almeida (1994, p. 12) observa que:

Ver filmes, analisá-los, é a vontade de entender a nossa sociedade massificada, praticamente analfabeta e que não tem uma memória da escrita. Uma sociedade que se educa por imagens e sons, principalmente da televisão, quase uma população inteira [...] que não tem contato com a escrita, a reflexão com a escrita. E também a vontade de entender o mundo pela produção artística do cinema (Almeida, 1994, p. 12).

Produto típico da modernidade ocidental (Charney e Schwartz, 2001; Hansen, 2001), o cinema é um amálgama de arte e ciência (Rosenfeld, 2002; Bernardet, 2000) que expressa um momento histórico formador de uma nova experiência estética. No século XX, o avanço tecnológico permitiu que, de uma diversão exclusivamente pública, os filmes passassem a ocupar a sua forma doméstico-privada, principalmente por meio da televisão (Pfromm Netto, 1998). No início do século XXI, com o avanço da rede internacional de computadores (Internet), novas formas de exibição e acesso privado de filmes têm se tornado possíveis. Nesse contexto, torna-se bastante plausível a possibilidade de a televisão configurar-se como suporte-síntese das múltiplas possibilidades de conexão com outros aparatos virtuais e comunicacionais.

A relação entre educação e cinema já desponta, mesmo que de forma embrionária, na pesquisa educacional brasileira (Loureiro, 2003; Loureiro e Della Fonte, 2003). A tendência geral de estudo vincula-se à análise de filmes, fato que indica que a área está atenta para o fato de que a produção fílmica não se reduz a uma *nova tecnologia*, supostamente neutra, a ser manuseada pelas educadoras e educadores no trabalho pedagógico. Mais do que um mero suporte técnico-instrumental para se atingir objetivos pedagógicos, os filmes são uma fonte de formação humana, pois estão repletos de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social.

Tal perspectiva de compreensão da relação entre educação e cinema pode se inserir no horizonte da “leitura” dos *mass media*, tal como proposto por Lebel (1975), para quem aprender a ler esses meios audiovisuais significa aprender a ler a cultura contemporânea, o que implica, a longo prazo, aprender a ler as relações sociais. Entretanto, outras *frentes* de pesquisa sobre essa temática podem ser abertas. A própria análise dos filmes pode ser ampliada ao assumir o objetivo de não somente apontar os valores sociais presentes em um enredo, mas também examinar a própria forma artística em que se narra um filme e a partir da qual se promove uma determinada educação dos sentidos.

É possível uma *reeducação* do *olhar* em relação ao cinema? Mas, que *olhar* seria esse? Quais critérios teóricos adotar para realizar essa tarefa? Eis algumas questões que pretendo abordar neste artigo, tendo como referência algumas reflexões de Theodor Adorno. A partir deste filósofo frankfurtiano, insistirei que, além da “leitura” crítica do cinema/filmes, o campo educacional necessita apreender, da especificidade das obras fílmicas, parâmetros da formação estética que deseja promover.

Antes, porém, é preciso atentar que a estética fílmica hegemônica no mundo ocidental tem sido aquela elaborada nos estúdios cinematográficos de Hollywood. Como enfatiza Rocha apud Hennebelle (1978, p. 215):

Neste mundo dominado pela técnica, ninguém escapa à influência do cinema, mesmo os que nunca assistem a filmes. Geralmente, as culturas nacionais não conseguiram resistir à maneira de viver, à moral e, sobretudo, ao fantástico impulso que o cinema deu à imaginação. Contudo, é impossível falar de cinema sem mencionar o cinema norte-americano. A influência do cinema é uma influência do cinema norte-americano, devido à agressiva importância da difusão mundial da cultura americana [...]. Utilizando habitualmente personagens-chave do romance e do teatro do século passado (XIX), o cinema norte-americano criou heróis que correspondem a sua visão violenta e “humanitária” do “mundo do progresso”. Homens magníficos, fortes, honestos, sentimentais e implacáveis. Mulheres maternas, sinceras e compreensivas. Sua estrutura de comunicação funciona graças a uma série de elementos: a utilização do estrelismo, a mecânica das intrigas, a fascinação dos gêneros e vários truques publicitários.

Pensar em uma discussão sobre educação ou reeducação do olhar em relação ao cinema, tendo como pano de fundo o diálogo com o campo acadêmico educacional é, antes de tudo, refletir sobre o papel que os estúdios de Hollywood têm tido na produção de determinadas estéticas hegemônicas ao longo das últimas décadas. Esse é um fenômeno histórico que necessita ser compreendido, a fim de que a análise da relação entre educação e cinema não caia em uma abstração *a-histórica*. Nesse sentido, inicio o artigo com um breve panorama histórico e alguns traços característicos da estética hollywoodiana, para, na seqüência, tratar de uma perspectiva teórico-crítica em relação à estética do cinema a partir da contribuição do filósofo Theodor Adorno.

Alguns Aspectos Históricos e Estéticos do Cinema Hollywoodiano

Hollywood comercializa produtos que influenciam o desenvolvimento do conhecimento, pois o que se nos mostra do mundo e suas realidades influenciam inevitavelmente nossa compreensão e nosso nível de consciência. O cinema, como outros media, age sobre nosso modo de pensar (Guback, 1976, p. 4).

Em nível internacional, o cinema comercial foi dominado pela indústria francesa até a Primeira Guerra Mundial, sendo a *Pathé Frères* a maior produtora de cinema do mundo nesse período. Entretanto, antes mesmo do fim da Primeira Guerra Mundial, Hollywood começou a se firmar como centro de referência do cinema norte-americano e passou a dominar o comércio cinematográfico mundial. Ao final da Primeira Guerra, os EUA produziam 85% dos filmes de todo o mundo. De forma ambígua, o cinema sonoro¹ contribuiu significativamente para a consolidação do sistema de estúdios que já existia e para o rápido domínio do cinema estadunidense. Isso ocorreu não somente em seu próprio território, mas em vários países europeus, que, mesmo arrasados ao final da guerra, comercializavam os filmes produzidos por Hollywood como uma forma de manter as salas de cinema abertas e gerar algum emprego.

Na década de 1930, a organização da produção cinematográfica estadunidense consolidou-se nos moldes da grande indústria com suas linhas de montagem para a produção de automóveis, eletrodomésticos e alimentos enlatados. Essa organização industrial transplantada para a produção fílmica alicerçou-se em um modelo triádico (Gonçalves, 2001), assim caracterizado: a) um grande modo de produção para a realização de filmes, a partir do modelo dos estúdios já existentes; b) a mitificação de atores e atrizes – o *star system* – que fascinava os espectadores e promovia os produtos da indústria cinematográfica, tidos como atração de massas; e c) o código regulador de mensagens veiculadas nos filmes que procurava manter a harmonia entre Hollywood e as instituições guardiãs da moral da sociedade estadunidense (Gonçalves, 2001; Mccann, 1994; Jowett, 1976).

Durante a Segunda Guerra Mundial, o cinema foi utilizado para a propaganda de guerra, tanto pelos países do Eixo, como pelos Aliados. Por meio de *gêneros* como as comédias, os musicais, os faroestes e os *cartoons* (desenhos animados), os Estados Unidos usaram o cinema como uma potente arma de propaganda (Turner, 1997).

Não obstante, a expansão e conseqüente hegemonia da indústria cinematográfica dos Estados Unidos, nos mercados internacionais, aconteceu após a Segunda Guerra Mundial.

Depois da Segunda Guerra Mundial, havia milhares de filmes em Hollywood que, devido à guerra, não haviam sido exibidos na Europa. No início de 1946, esses filmes foram enviados em grandes quantidades. Mais de 2600 filmes americanos foram levados para a Itália entre 1946 e 1949. Mesmo um mercado

restrito como o dos Países Baixos recebeu, no mesmo período, mais de 1300. A Inglaterra recebeu, em 1949 e 1950, mais de 800 filmes americanos (Guback apud Hennebelle, 1978, p. 31).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo foi política e economicamente polarizado. As duas principais potências vitoriosas da Guerra dividiram geopoliticamente o mapa-mundi. No período da Guerra Fria, os Estados Unidos preocuparam-se com uma possível inclinação e adesão dos trabalhadores da Europa Ocidental ao comunismo. A massificação de filmes em diversos países europeus representou uma espécie de Plano Marshall na área do entretenimento, em especial do cinema. Com os filmes, “ocupavam-se territórios” sem a necessidade de movimentar tropas (Hennebelle, 1978). Em outros termos, os filmes de Hollywood também procuravam “proteger” os *espíritos* europeus do comunismo.

A astúcia dos gerentes da área cinematográfica nos Estados Unidos pode ser percebida com a criação, em 1945, da *Motion Picture Export Association of América* (MPEAA), uma espécie de associação sindical dos produtores de filmes estadunidenses que, além de estar vinculada diretamente ao governo dos Estados Unidos, tinha como função cuidar das negociações e distribuições dos filmes para o exterior. Desde sua fundação até os dias atuais, a marca característica da MPEAA é a prática de uma política agressiva². À época da inauguração, Eric Johnston, o primeiro presidente da MPEAA, afirmou que:

Os nossos filmes ocupam cerca de 60% do tempo de projeção dos países estrangeiros. Se quaisquer destes países quiserem nos impor restrições, vou ver o respectivo Ministro das Finanças e faço-lhe notar, sem ameaças, muito simplesmente, que os nossos filmes mantêm abertas mais de metade das salas. Isto significa postos de trabalho e, por conseqüência, um apoio apreciável para a economia do país em questão, seja ele qual for. Lembro ainda ao Ministro das Finanças o peso das taxas sobre as receitas das salas. E, se o Ministro se recusar a ouvir estes argumentos, eu posso ainda dispor de outros recursos apropriados (Johnston apud Hennebelle, 1978, p. 32-33).

Desde 1946, portanto, o cinema hollywoodiano domina o mercado mundial. A MPEAA é uma instituição estratégica que contribuiu significativamente para essa conquista. No entanto, é preciso lembrar, também, como a formação dos conglomerados de várias grandes produtoras tais como a Paramount, a Universal Pictures, a Warner Bros Corporation, entre outras, foi fundamental nesse processo. Houve uma associação entre essas e outras grandes empresas financeiras, automobilísticas, setores de serviços, a indústria do cigarro, etc. e, em muitos casos, os empresários eram proprietários que assumiam várias dessas atividades ao mesmo tempo.

Essa integração entre a indústria cinematográfica e outras importantes atividades econômicas do capitalismo estadunidense fortaleceu a utilização do cinema como elemento fundamental no processo de doutrinação do público

consumidor. O imperialismo econômico caminhava junto com o imperialismo cultural. Tal processo de integração da indústria cinematográfica a outras atividades econômicas também foi diagnosticado por Adorno e Horkheimer (1985).

Comparados a setores como o do petróleo, aço, eletricidade e química, os monopólios culturais são fracos e dependentes e, por isso, seguem uma tendência social de integração: “A dependência em que se encontra a mais poderosa sociedade radiofônica em face da indústria elétrica, ou a do cinema relativamente aos bancos, caracteriza a esfera inteira, cujos setores individuais por sua vez se interpenetrem numa confusa trama econômica” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 115).

A Estética de Hollywood: do naturalismo à metafísica que ofusca a realidade

Muito próximo da linguagem publicitária, a narrativa dos filmes hollywoodianos tem como modelo a *estética naturalista* (Xavier, 1984). Tal estética faz com que a obra desapareça e dê lugar a um espelho da realidade que ela copia ou reproduz. Esse modelo clássico de produção utilizado por Hollywood busca:

[...] o controle total da realidade criada pelas imagens – tudo composto, cronometrado e previsto. Ao mesmo tempo, tudo aponta para a invisibilidade dos meios de produção desta realidade. Em todos os níveis, a palavra de ordem é “parecer verdadeiro”, montar um sistema de representação que procura anular a sua presença como trabalho de representação (Xavier, 1984, p. 31).

Há proximidades entre o termo *naturalismo*, usado para identificar a estética de Hollywood, com o estilo literário do qual o escritor Emile Zola se apresenta como um de seus representantes. Mas o termo usado para a estética fílmica não se identifica inteiramente com aquele da literatura. A presença de critérios naturalistas no cinema de Hollywood significa a construção de espaço “[...] cujo esforço se dá na direção de uma reprodução fiel das aparências imediatas do mundo físico e à interpretação dos atores que busca uma reprodução fiel do comportamento humano, através de reações e movimentos naturais”. (Xavier, 1984, p. 31).

Ao mesmo tempo em que visa ao desaparecimento do filme enquanto representação da realidade, a *estética naturalista* monta um sistema de representação que pretende anular a sua presença como trabalho de representação, diluindo as possíveis mediações entre o espectador e o mundo representado “[...] como se todos os aparatos de linguagem utilizados constituíssem um dispositivo transparente – o discurso como natureza”. (Xavier, 1984, p. 32).

Adorno e Horkheimer (1985, p. 118) já haviam atentado para essa tendência naturalista dos filmes de Hollywood. Para eles, quanto mais perfeita era a duplicação técnica dos objetos empíricos, com mais facilidade se obteria a ilusão de que a realidade é o prolongamento sem ruptura do mundo exposto em uma

película. Quanto a Hollywood, alertam os autores (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 119), haveria uma tendência de seus produtos serem concebidos como sendo a própria realidade.

Adorno (1982) explica que o sentido da arte reside na *mimese*. No entanto, na tentativa de imitar ou reproduzir o mundo, a arte cria algo novo. No caso da cinematografia hollywoodiana, o que mais se observa é justamente a reprodução da negação dessa relação dialética inerente ao impulso mimético.

Na maioria dos filmes de Hollywood, há uma acentuada tendência à utilização de técnicas que, conforme Duarte (2003, p. 120), reforçam:

[...] a impressão de que o que aparece é pura e simplesmente o que é. A isso se liga o que Adorno chama de “imperativo categórico” da indústria cultural: “Deves adaptar-se, sem qualquer explicação ao que é; submeter-se ao que pura e simplesmente é e àquilo que, enquanto reflexo de seu poder e onipresença, todos pensam sem mais.” (Duarte, 2003, p. 120).

Groys (2001) afirma que, atualmente, resguardadas as devidas proporções, essa estética naturalista prevalece. Parcela expressiva dos filmes hollywoodianos da tendência em moda torna-se cada vez mais metafísica. Tratam de deuses, demônios, extraterrestres e máquinas pensantes. São filmes que querem ser mais verdadeiros do que a própria realidade. Groys (2001) sublinha que Hollywood reage à suspeita de manipulação estética que lhe é dirigida reativando uma desconfiança metafísica ainda mais antiga e profunda – a suspeita de que todo o mundo perceptível poderia ser um filme rodado numa *metahollywood* remota.

Além disso, parte considerável dos filmes hollywoodianos tende a uma narrativa que acompanha a rápida linguagem virtual dos jogos eletrônicos e da *mise-en-scène* televisiva. Inicialmente restrito ao universo de filmes de “ficção científica”, o efeito especial passa agora a ser um elemento central. Nas últimas décadas, com o rápido avanço tecnológico, há uma excessiva utilização do aparato cibernético-computacional em todo gênero de filme.

Em tal contexto, a vida cotidiana deve ser *reordenada* a partir do imperativo categórico: deves viver conforme o simulacro lhe ordena. A dor que o público supostamente compartilha com os personagens desses filmes pode ser concebida como o custo que se paga pela fuga pseudo-sublimativa da mesquinha vida ordinária, para uma realidade virtual supostamente extraordinária (Freitas, 2002).

Os produtos da indústria cinematográfica hegemônica têm por objetivo não apenas divulgar hábitos e valores da cultura estadunidense, mas, em última instância, encobrir o processo de trabalho que envolve a produção de um filme. Os filmes dessa indústria manifestam características como: 1) apresentam-se como mais reais do que a própria realidade, mas, contraditoriamente, lançam mão de uma realidade ficcional na qual o *happy end* é fundamental; 2) aparecem como um mecanismo fiel de reprodução do mundo sensível; 3) fazem de tudo para igualar o fenômeno que aparece na tela ao mundo real propriamente dito e, desta forma, contribuem para a manutenção do conformismo do espectador.

Há, contudo, três questões que merecem destaque. Não defendo que haja, no âmbito acadêmico-científico, qualquer norma que impeça tomar os filmes do clichê da indústria fílmica hegemônica como objeto pesquisa. Em hipótese alguma parece haver limites para o estudo de filmes. Por isso, é unilateral afirmar que a indústria fílmica estadunidense e, em particular, os estúdios hollywoodianos, não produzem filmes que coloquem em tensão seu próprio padrão estético.

Por fim, poder-se-ia imaginar que a conquista do mercado internacional pelos estúdios de Hollywood aconteceu e acontece sem oposição. No entanto, a história tem demonstrado o contrário. É o que se pode observar a partir dos vários movimentos de contestação, tais como o *Neorealismo* italiano, a *Nouvelle Vague* francesa, o *Free Cinema* inglês, o *Novo Cinema* alemão, o *Cinema Novo* brasileiro, dentre outros (Loureiro, 2006). Mais do que descrever o funcionamento de cada um desses movimentos, pretendo discutir, nos próximos parágrafos, a possibilidade de uma teoria estética que caminha a *contrapelo* daquela presente no cinema produzido pelo *main stream* hollywoodiano.

Conhecer a perspectiva estética desses *movimentos cinematográficos* é uma tarefa que, em princípio, pode parecer esotérica para o(a)s educadore(a)s. No entanto, novas formas de produção fílmica demandam uma *reeducação* dos sentidos. Dessa forma, esse esforço aparentemente distante do campo educacional torna-se premente. Sem intenção de esgotar o tema, discuto, a seguir, as contribuições de Theodor Adorno no âmbito de uma estética para o cinema e sua relação com um desses movimentos *cinemanovistas*, surgidos na década de 1960.

Para uma Teoria Crítica da Estética Cinematográfica: uma contribuição adorniana

O filósofo alemão Adorno, um dos principais intelectuais integrantes da primeira geração da Escola de Frankfurt, não apenas criticou o cinema hollywoodiano de seu tempo, mas também refletiu e apresentou possibilidades para se pensar uma estética para o cinema que confronte essa perspectiva.

No entanto, antes de adentrar nas questões teóricas exploradas por Adorno, é preciso sublinhar que este filósofo foi professor e também amigo de Alexander Kluge, cineasta considerado o líder do *Novo Cinema Alemão*, movimento que teve início em 1962 no festival de cinema da cidade de Oberhausen, na Alemanha. Com efeito, como veremos mais à frente, muitos aspectos da teoria estética de Adorno estão presentes na obra fílmica de Kluge, assim como o fazer experimental de Kluge infiltrou algumas reflexões adornianas. Nesse sentido, da confluência da teoria estética de Adorno com o fazer fílmico de Alexander Kluge, podemos extrair elementos para se pensar uma *reeducação* do *olhar* por meio do cinema.

Em “Notas sobre o filme”³, texto de 1966, Adorno admite a possibilidade de o cinema vir a ser *arte* autônoma. Ele aposta em alguns *movimentos de resistência* e em filmes inseridos no âmbito da própria indústria cinematográfica hegemônica. Adorno lembra que a expressão *cinema de papai*, cunhada pelo movimento de *Oberhausen* (Novo Cinema Alemão), condensa a crítica ao lixo que a indústria cinematográfica havia produzido desde o início do século XX.

Adorno (1986, p. 178) lembra que aqueles que faziam oposição ao movimento de Oberhausen tentavam difamá-lo, rotulando-o de *cinema de guri*. A estratégia era opor a suposta imaturidade dos jovens cineastas de Oberhausen à experiência dos cineastas do *cinema de papai*. Por isso, Adorno concebia a crítica como incabível, pois se tratava de combater a imaturidade do próprio cinema *experiente*, combater o seu caráter infantil e a regressão industrialmente promovida.

Nessa defesa do cinema de Oberhausen, Adorno revela o caráter contraditório da própria indústria cultural ao afirmar que na falta de conhecimento e incerteza dos jovens cineastas é que se entrincheira

[...] a esperança de que os assim chamados meios de comunicação de massa poderiam tornar-se algo qualitativamente distinto. [...] no confronto com a indústria cultural, [...] obras que não dominam inteiramente sua técnica e que, por isso, deixam de passar algo de incontrolado, de ocasional, têm o seu lado liberador (Adorno, 1986, p. 100-101).

Adorno lembra críticas semelhantes àquelas dirigidas contra o cinema de Oberhausen. Exemplo disso é o caso de Chaplin, considerado por muitos especialistas um cineasta inapto ou mesmo displicente quanto à técnica específica do cinema. Ele também se refere ao cineasta italiano Michelangelo Antonioni, que elimina, de forma provocativa em seu filme *La Notte* (1961), elementos característicos da técnica cinematográfica: “O antifilmico desse filme empresta-lhe a força que há em expressar o tempo vazio com olhos vazios” (Adorno, 1986, p. 102).

Se nos valemos da teoria de Benjamin, da qual sem dúvida Adorno é tributário e, ao mesmo tempo, crítico, temos que o filme já nasce como um produto de massa devido à sua técnica de auto-reprodutibilidade. Ao considerar essa faceta tecnológica na gênese do cinema, Adorno afirma que a força do filme está em manter elementos de sua técnica específica como lei negada. A técnica cinematográfica aqui não é abandonada, mas desafiada em sua própria especificidade.

Se o originalmente fílmico é seu caráter de massa, trair e desafiar esse traço fundamental significa, em Adorno, o recurso, por parte da estética do filme, a uma forma de experiência subjetiva capaz de produzir o que ele tem de artístico. Ele ilustra essa situação ao narrar a experiência de alguém que, após um período de estada em uma região montanhosa, retoma as coloridas imagens da paisagem em sono ou em devaneio. Tais imagens não se sobrepõem continuamente, umas após as outras. Há um intervalo sutil que marca esse movimento no transcurso das imagens que se quer recapturar. É exatamente nessa *parada* do movimento

que “[...] as imagens do monólogo interior devem a sua semelhança à escrita: também ela é algo que se move sob o olho e, ao mesmo tempo, é algo paralisado em seus signos individuais” (Adorno, 1986, p. 102).

Adorno sugere, assim, que a estética do filme pode também recorrer a essa metáfora do monólogo interior possibilitado pela momentânea parada no movimento das imagens. Tal como a sensibilidade visual se comporta em relação às artes plásticas, ou o sentido auditivo em relação à música, assim também poderia acontecer com o público em relação ao cinema.

Na avaliação de Adorno (1986, p. 103), os críticos do chamado *cinema-sem-técnica* desconsideram que a variação entre a intenção do filme e o seu efeito encontra-se determinada no próprio filme. Nesse sentido, é imanente ao filme contar com diferentes modelos de comportamento. Em outras palavras, Adorno entende que os filmes são capazes de promover e coletivizar determinados tipos de comportamento. Não obstante, na tentativa de penetrar as massas, a própria ideologia da indústria cultural se apresenta de forma antagônica. Para ele, tal ideologia detém o soro de suas próprias inverdades: “Nada, além disso, se poderia invocar para a sua salvação” (Adorno, 1986, p. 104).

Adorno (1986) observa que há, na técnica fotográfica do cinema, algo que confere mais validade ao objeto estranho que imediatamente se apresenta à subjetividade. Ao decompor e modificar objetos pela captação da imagem, sempre fica algo de material, de coisa, nessa decomposição. Assim como a desmontagem nunca é total, o que sobra na decomposição conserva uma materialidade que tende a denotar algo, mas não por si mesmo, e sim a partir dos modelos de comportamento dessa indústria.

Essa distinção entre o mecanismo de montagem do cinema e a dinâmica própria de uma obra de arte faz com que a sociedade se insira “[...] no filme de modo bem diverso, muito mais imediato (da perspectiva do objeto) do que na pintura ou na literatura avançadas” (Adorno, 1986, p. 104). Por isso, Adorno (1986, p. 104) considera que: “Não há estética do filme [...] que não contenha em si a sua sociologia [...]”, uma vez que aquilo que é irredutível dos objetos, aquilo que o filme não consegue decompor é o seu *signo social*.

É bastante pertinente a crítica que Adorno (1986, p. 104) realiza àquilo que ele considera ser a “essência reacionária” do *realismo estético*: a tendência em reforçar afirmativamente a superfície aparente da sociedade. O dilema do filme, segundo Adorno, é saber, por um lado, como proceder na falta do ofício artístico e, por outro, como não cair no mero documentário. A saída está na “[...] montagem que não se imiscui nas coisas, mas as recoloca em constelações escriturais” (Adorno, 1986, p. 105).

Contudo, não se trata de qualquer montagem. Para Adorno, é preciso, acrescentar intenção aos detalhes. É ilusório acreditar que surja, de forma espontânea, algum sentido a partir do material reproduzido. O problema torna-se complexo quando se percebe que o ato de desistir do sentido, de negar o aspecto subjetivo inerente ao processo de montagem é um gesto também organizado de forma subjetiva e, portanto, em última instância, atribuidor de sentido.

Tendo em vista que os filmes oferecem *esquemas* de comportamento coletivo, a coletividade faz parte da essência do filme. Daí porque Adorno (1986, p. 105) considera os movimentos representados no cinema como *impulsos miméticos*. O sujeito constitutivo do filme, para Adorno, é um *nós* fundado nos esquematismos da indústria. A chance de um filme se tornar um produto emancipado reside no esforço de se romper com esse *nós*, isto é, com o caráter coletivo *a priori* (inconsciente e irracional) e colocá-lo a serviço da intenção iluminista: auto-reflexão crítica sobre si mesmo.

Dessa maneira, ganha sentido a posição de Adorno, em seu livro *Teoria Estética*, quanto ao caráter histórico da obra de arte. Visto sob esse ângulo de análise, a verdade do cinema não está apenas no que ele foi ou é, mas também nas suas potencialidades, no seu devir.

É possível que um filme, com características artísticas, desafie o esquema proposto pela indústria cultural? Em consonância com as reflexões adornianas sobre a arte moderna radical, Silva (1999, p. 126) lembra que seria mais instigante pensarmos a relação entre um possível cinema concebido como “[...] arte autônoma e a indústria cultural não como uma exclusão recíproca, mas como uma tensão constitutiva. O melhor cinema nunca deixa de fazer parte da indústria cultural, mas nunca deixa de tencioná-la e de forçar os seus limites.” Em uma direção próxima à de Silva (1999), Freitas (2003, p. 52), ao referir-se à arte em geral, ressalta que é possível aceitar a existência de obras que “[...] compartilhem alguns traços de obra de arte em sentido estrito, tal como é concebido por Adorno, mas que possuam também elementos da cultura narcisista da indústria cultural”.

No caso do cinema, quando se toma o caráter tecnológico da produção fílmica de forma isolada, abstraindo-se a sua linguagem, pode-se cair em contradição com suas leis imanentes. A aposta em uma produção cinematográfica emancipada, segundo Adorno (1986, p. 106), deve desconfiar da tecnologia, daquilo que é o *fundamento* dessa área.

Mesmo que de forma sutil e relacionado estritamente a um contexto específico, Adorno (1986, p. 107) deixa escapar seu veio utópico: “Como seria bonito se, na atual situação, fosse possível afirmar que os filmes seriam tanto mais obras de arte quanto menos eles aparecessem como obras de arte”.

E complementa sua aposta, Adorno (1986, p. 107):

Igualmente é preciso precaver-se e tomar cuidado do otimismo do ajustado: os banguê-banguês e enlatados policiais estandardizados, para não falar do humor alemão e dos filmes ufanistas, são ainda piores do que “os melhores” da lista oficial. Na cultura integral não se pode nem mais confiar em sua borra.

A Teoria Estética de Adorno: aproximações com o Novo Cinema Alemão

Alexander Kluge participou de trinta e dois filmes. No filme *Refeições* (*Mahlzeiten*, 1966), ele foi consultor. Em *A viagem para Viena* (*Die Reise nach Wien*, 1973), ele escreveu o roteiro com Edgar Reitz. Nos trinta filmes restantes, ele foi diretor e roteirista.

Segundo Loureiro (2006), a construção de novos parâmetros estéticos e educacionais propostos pela obra fílmica de Kluge se realiza no contexto das lutas do Novo Cinema Alemão para *elaborar* a história do país e, ao mesmo tempo, trilhar caminhos estéticos alternativos ao modelo hollywoodiano.

Kluge considera que os artefatos culturais são produtos de contextos históricos, e é função de o artista criticar as estruturas e as pretensões da sociedade capitalista contemporânea. A crítica, porém, deve partir do próprio objeto, e não de fora dele (Lutze, 1998).

Na avaliação de Lutze (1998), com esse projeto Kluge não apenas revela sua filiação ao movimento estético modernista, mas também exprime que sua cinematográfica é socialmente negativa quando ela nega a si mesma e assume a forma de um cinema *impuro*. Sua estética modernista se baseia, em especial, na combinação de materiais imagéticos heterogêneos e na rejeição da harmonia e da linearidade em favor da dissonância e da fragmentação.

Contudo, filmes expressam um senso de totalidade cuja mediação é o trabalho humano. A rigor, essa totalidade se manifesta mediante uma construção: a montagem. O termo *montagem*, em Kluge, denota “[...] uma profunda preocupação com as formas imagéticas e suas relações, ou seja, a montagem subentende uma teoria de relações” (Kluge, 1981-1982, p. 218).

A rigor, a estética fílmica de Kluge não exclui o aspecto ético e político, pelo contrário, reforça a necessidade de tal diálogo. Na qualificação desse rumo alternativo, reside uma das convergências entre Kluge e Adorno. Kluge produziu um cinema repleto de elementos estéticos típicos do modernismo nas artes. O principal eixo de ligação entre o seu trabalho de cineasta e a filosofia de Adorno refere-se àqueles princípios fundantes da *arte moderna radical*.

Para Adorno, a *arte moderna radical* não apenas se contrapõe às relações de produção (atitude negativa em face da realidade), mas tende a excluir, na sua própria estética interna, os elementos gastos e os procedimentos técnicos pretéritos. Dentre as várias características da arte moderna radical, tais como a *experimentação*, a *fragmentação*, a *falta de conclusão*, a *diferença*, a *caoticidade*, a *colagem*, a *descontinuidade*, a *dissonância*, chama a atenção, no cinema de Kluge, o aspecto *enigmático*.

O enigma não está na intenção do artista, mas naquilo que a obra expressa, ou seja, a própria história. Para Adorno, aquilo que o enigma *diz* e, ao mesmo tempo, *não diz*, é o conteúdo de verdade da arte. Em termos artísticos, não se resolve o enigma, mas se decifra sua estrutura. Nesse sentido, acessar o enigma que perfaz os filmes de Kluge representa atingir o seu *núcleo* estrutural interrogativo.

Nos filmes de Kluge, os enigmas estão, em especial, em sua montagem e nos *cortes*. O *corte* exclui o que não é mostrado pela câmera, mas sempre retém o oculto, esse *não estar contido na cena*. Um dos grandes desafios dos filmes de Kluge está na articulação dos cortes; a sucessão de algumas imagens contém grande complexidade, pois cada uma delas aparece como um fragmento puro, aparentemente desconectada do restante do filme. A caoticidade do encadeamento das imagens demanda do espectador grande esforço para remontar e reconstruir o filme. Para tanto, torna-se incontornável perguntar o que articula os cortes: é no oculto do corte que se encontra a condição de comunicabilidade do que se exhibe na cena-seqüência. Ao perscrutar esse oculto, o que se encontra é a própria indagação: o enigma não corresponde a uma charada cuja resposta é definida de antemão; os enigmas são um defrontar com um universo de indagações e reflexões.

Nesse sentido, os filmes de Kluge evocam o exercício filosófico a partir de sua própria imanência e não como uma necessidade que lhe vem de fora. Aqui também se vislumbra a educação dos sentidos, de um lado, como exigência para se reconhecer o caráter enigmático da obra de arte e, de outro, como resultado da experiência estética propiciada.

Por isso, seus filmes, fundados em uma *estética moderna radical*, apresentam uma potência desformatadora de aprendizagens que emoldura e anestesia os sentidos. Isso remete a uma educação que marcha a *contrapelo* dos aspectos semiformativos e vai ao encontro de uma perspectiva emancipatória. Essa é, portanto, uma das mais relevantes características do aspecto educativo intencional nos filmes de Kluge.

O *novo cinema*, na perspectiva de Kluge, seria completamente sem efeito caso o público não estivesse pronto para recebê-lo. Eis por que, de acordo com Langford (2003, p. 11), “[...] seus filmes podem ser vistos como uma tentativa de educar o público nas formas de ver”. A desaprendizagem dos esquemas hegemônicos e embrutecedores do entendimento e da sensibilidade, proporcionada pelos filmes de Kluge, acontece de diversas formas. Esse processo de *reeducação dos sentidos* pode ser ilustrado na convergência e sobreposição de diferentes linguagens; nos momentos em que se realizam rupturas abruptas que quebram a ilusão de movimento da imagem; ou, quando, na tela, vêem-se trechos de poemas, gravuras, pinturas, arquitetura das cidades, fotografias, letras de músicas, entretítulos, aforismos; na dissonância entre música e imagem; no jogo entre a aceleração e a desaceleração do tempo de apresentação das imagens e cenas; ou mesmo no recorrente uso da narração em *off*. Desta forma, a modernidade radical de seus filmes ameaça a própria linguagem do cinema, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, reforça a dinâmica e a potência do cinema como arte: no seu cinema *impuro* ou no seu fazer *antifilmico*, Kluge faz irromper, nas fissuras do cinema como mercadoria, a sua dimensão artística.

Além disso, se o cinema *impuro* de Kluge é um protesto contra a sociedade, em seus filmes, a elaboração do passado também assume o sentido de evidenciar a produção histórica da irracionalidade do mundo existente, de trazer à tona o que se insiste em recalcar: o sofrimento perpetrado pela própria sociedade.

Por essa razão, os filmes de Kluge, além de se apropriarem da idéia freudiana de *trabalho de luto*, aproximam-se, também, da perspectiva sociológica defendida por Adorno. A fim de não debilitar a memória subjetiva, a ciência social deve ser, na visão adorniana, crítica social e histórica, pois recorda como e por que os fenômenos se tornaram o que são e apreende as suas tendências de se transformarem em uma outra realidade.

Palavras Finais: a formação escolar e a reeducação do olhar a partir do cinema

O eixo norteador deste artigo está no reconhecimento de que a educação permite criar condições para a análise crítica de filmes, mas também que essa análise pode ter um desdobramento para a própria teoria educacional à medida que sugere eixos constitutivos de uma educação dos sentidos.

A escola, como instituição socializadora do saber elaborado, não pode prescindir de *tematizar* a estética, sob o risco de esvaziar uma formação *omnilateral*. O próprio *status* dessa tematização precisa ser considerado, pois, muitas vezes, reforça-se a desqualificação da experiência estética ao remetê-la, por exemplo, para o âmbito da *intuição pura e irracional* e ao reduzi-la à disciplina Educação Artística. Como conhecimento relacionado ao impulso mimético por meio da experiência sensível, a estética perpassa e mobiliza vários componentes curriculares. Infelizmente, essa perspectiva, na maioria das vezes, não é levada em consideração. No entanto, isso não significa depreciar ou esvaziar a já tão desvalorizada “educação artística”.

Além disso, a escola empobrece a experiência estética quando promove um aprender que é apenas extensão da *semiformação* em geral. Ora, situar a educação dos sentidos dentro de um projeto educacional teórico-crítico consiste, dentre vários objetivos, na aprendizagem de um autêntico *desaprender*: colocar em xeque o que é delimitado pelos esquemas semiformativos da indústria cultural. No que se refere ao âmbito dos *mass media imagéticos*, de certa forma, o *antifilme* (Adorno) e o cinema *impuro* (Kluge) condensam esse horizonte. Há uma grande chance de tal perspectiva atuar como desformatadora dos esquemas semiformativos hegemônicos nessa área.

A necessidade de uma intervenção intencional é fundamental para um projeto que vise abalar o padrão ético e estético dominante no campo artístico-cultural, de forma geral, e do cinema em particular. Por mais limitada que seja, a educação escolar pode criar as condições de possibilidades para assumir essa tarefa sem perder de vista a tensão arte e mercadoria e os diferentes envolvimento da experiência estética tanto em termos de recepção da obra de arte, como em termos de sua produção. Nesse caso, trata-se de fortalecer a função da escola de formar não apenas o apreciador, cultivador de arte, mas também de possibilitar o acesso aos instrumentos básicos do fazer artístico propriamente dito.

Não se quer aqui desprezar o argumento de Adorno (1995) quanto à exigência de transformar a estrutura social que sustenta a semiformação (regressão dos sentidos e da capacidade reflexiva), mas reconhecer que é um equívoco esperar que primeiro se revolucione a estrutura social para, em seguida, dispor da formação estética crítica. A busca da formação emancipada tem início nas tensões e fissuras da própria sociedade administrada, ou seja, no interior do próprio capitalismo. Fato com o qual o próprio Adorno parecia estar de acordo e que se comprova não apenas em vários de seus escritos, mas também nas suas intervenções na esfera pública ao longo da década de 1960, em especial na Rádio do Estado de Hessen, na Alemanha.

Refletir sobre a formação estética na educação escolar envolve considerar a própria formação docente. Diante dos baixos salários, das precárias condições de trabalho e de uma formação acadêmica cada vez mais modulada por “utopias pragmáticas” (Moraes, 2003, p. 153), faltam aos docentes o estímulo e as condições materiais para acessar um universo para além dos produtos da cultura industrializada. Como exigir que os docentes socializem o saber estético quando eles mesmos são privados desse conhecimento? Portanto, a educação estética que se compromete com a negatividade em face da realidade social parece essencial na composição de uma agenda de lutas e reivindicações da própria formação docente.

O que representa, quando se trata de cinema, advogar como horizonte a arte moderna radical no momento em que se leva em consideração que, na sua própria especificidade, os filmes promovem uma determinada educação dos sentidos? Se, até então, direcionei minha atenção para a instituição escolar, agora desloco o foco para a produção fílmica e elaboro algumas considerações a partir do contexto brasileiro.

Defender uma produção fílmica a contrapelo da indústria estadunidense e seus correlatos é uma tarefa que não pode deixar de conceber o cinema no contexto das políticas públicas para a cultura em geral. Sem tocar nesse ponto, o cinema fica entregue ao mundo da indústria e tende a sobreviver apenas como mero negócio. Escoriar o caráter de mercadoria do filme envolve transferi-lo para o espaço do direito social e abordar temas como financiamento público para a área da cultura e definição dos projetos culturais a serem incentivados por tais investimentos.

O estímulo à *produção cinematográfica crítica* necessita entrelaçar-se com a luta que se trava no plano das políticas públicas das diversas esferas do Estado. É o que se pode observar na mobilização social em torno de um novo projeto de lei para o audiovisual no Brasil, que vem sendo debatido nos últimos anos em diversos fóruns sociais, bem como a tentativa de transformar a Agência Nacional do Cinema (ANCINE) em Agência Nacional do Cinema e do Audiovisual (ANCINAV).

Há que se considerar ainda que a luta por uma produção fílmica que se confronte com os esquemas da indústria cultural também supõe avaliar a filmografia nacional no sentido de elaborar o seu passado. Aqui me parece

unilateral seguir a euforia e proclamar algo que denote um *renascimento* do cinema brasileiro a partir da última década do século XX e início do XXI. De acordo com Nagib (2002, p. 13), “A expressão ‘retomada’, que ressoa como um *boom* ou um ‘movimento’ cinematográfico está longe de alcançar unanimidade mesmo entre seus participantes”. Além disso, a grande diversidade na produção cinematográfica da *retomada* não permite a sua configuração como um *movimento* com objetivos sistematizados. Talvez seja importante, por exemplo, investigar até que ponto muitos filmes nacionais desse período não reproduzem o padrão estético do cinema meramente comercial produzido nos estúdios de Hollywood.

Assim, o compromisso por um cinema autônomo e vinculado aos anseios de uma profunda transformação da realidade social brasileira ainda precisa considerar a agressiva presença das produções estadunidenses no mercado interno.

A invasão dos produtos da indústria cultural dos Estados Unidos há décadas tem limitado as possibilidades de afirmação da cinematografia nacional, bem como condicionado as suas formas de intervenção (Gomes, 2003). Esse fenômeno já vem sendo denunciado há anos tanto por cineastas como Rocha (2003), Gomes (1996), e também por estudiosos do cinema e da cultura brasileira (Rosenfeld, 2002; Sodré, 1996; Bernardet, 1979).

Desta forma, mostra-se atual a declaração do cineasta Paulo Emílio Salles Gomes: “[...] enquanto não conquistarmos pelo menos 50% do nosso mercado, é inútil fazer qualquer coisa: inútil, não; mas sem consistência” (Gomes, 2003, p. 205). O curioso é que Gomes está a se referir a um problema apontado por Rocha em 1963.

Em termos de comércio mundial, as produções estadunidenses dominam o mercado. Nos Estados Unidos, a indústria cinematográfica continua a ser um negócio de Estado. O governo desse país tem conseguido não apenas regulamentar as legislações que regem o comércio no campo cinematográfico, mas, acima de tudo, propor leis que beneficiam a livre circulação de seus produtos no mercado internacional, na maioria das vezes em detrimento de produções nacionais. Nesse sentido, permanece legítimo o argumento de que a reflexão sobre o cinema nacional não pode se desvincular do fenômeno de aculturação e requer o necessário vínculo com a raiz do processo civilizatório brasileiro (Bernardet, 1979). Em outros termos, romper com a *alienação* do nosso cinema significa uma ruptura com a *colonização* histórica do país (Gomes, 1996).

Eis porque valeria a pena examinar e ampliar a análise de Bernardet (1979), segundo a qual, no processo de aculturação, a classe dominante brasileira se percebeu como um prolongamento das burguesias européias e a elas tentou se igualar, principalmente na lógica do consumo e não de uma autêntica produção cultural. Até que ponto esse argumento não se estende aos vários seguimentos da classe trabalhadora no Brasil, no que se refere ao consumo dos diversos produtos da indústria cultural estadunidense, em particular sua produção fílmica?

A meu ver, o desafio está em investigar os movimentos cinematográficos nacionais que experimentaram romper com os esquemas de produção dominantes e importados das grandes indústrias fílmicas dos países capitalistas centrais, tarefa que implica necessariamente investigar filmes importantes dos anos de 1950 (como os de Nelson Pereira dos Santos), assim como os primeiros congressos brasileiros de cinema nessa mesma década e o *Cinema Novo* brasileiro dos anos de 1960.

O movimento de elaborar a história da filmografia do País não objetiva a reprodução *ipsis litteris* desses movimentos estéticos para os dias atuais. Trata-se de se apropriar de experiências de um cinema que buscou pensar o Brasil a partir de uma perspectiva outra que não a da estrutura oligárquica típica das classes dominantes; um cinema que, com erros e acertos, mostrou os dilemas e as contradições da realidade social brasileira.

Elaborar a história da filmografia brasileira se entrelaça, assim, com a elaboração da história geral do país, cujos eventos, como o extermínio indígena, o longo período de escravidão e a história de sofrimento da população afro-descendente, os diversos golpes militares e as respectivas ditaduras constituem algumas das feridas recalcadas na constituição da identidade nacional.

Pensar a formação estética por meio do cinema exige, por um lado, um projeto de grande envergadura que aqui só ousou sugerir. Por outro, esforço coletivo que pode oferecer um substrato histórico para se debater e construir, no Brasil, uma proposta de *reeducação do olhar* em relação ao cinema.

Notas

1. De acordo com Rosenfeld (2002), o cinema sonoro já havia sido inventado havia duas décadas, antes do início de sua efetiva utilização pelos estúdios de Hollywood, por volta de 1925 e 1926.
2. Um antigo presidente da MPEAA, Jack Valenti, que também fora conselheiro de Lyndon Johnson (1963-1968) na Casa Branca, afirmou que a indústria cinematográfica era a única empresa norte-americana que negociava diretamente com os governos estrangeiros. De acordo com Guback (1976), a MPEAA era freqüentemente apelidada de “o pequeno Departamento de Estado”.
3. A tradução em língua inglesa do título *Transparencies on Film* parece ser mais próxima do original alemão *Filmtransparent*, o que não ocorreu com a tradução em língua portuguesa, na edição brasileira (Adorno, 1986).

Referências

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. Notas Sobre o Filme. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor Adorno: sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. P. 100-107.
- _____. O Que Significa Elaborar o Passado. In: _____. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. P. 29-50.
- _____. **Teoria Estética**. Tradução de Artur Mourão. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e Sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.
- BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema Brasileiro**: propostas para uma história. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **O Que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CHARNEY, Leo e SCHWARTZ, Vanessa R. Introdução. In: _____. **O Cinema e a Invenção da Vida Moderna**. Tradução de Regina Thompson. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. P. 19-38.
- DUARTE, Rodrigo Antônio de Paiva. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- FREITAS, Verlaine. **Adorno e a Arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- FREITAS, Verlaine. Matrix: a administração da catarse na cultura de massa a partir de Adorno. In: DUARTE, Rodrigo A. P. et al. (Orgs). **Kátharsis**: reflexões de um conceito estético. Belo Horizonte: Arte, 2002. P. 274-280.
- GONÇALVES, Maurício Reinaldo. O cinema de Hollywood nos anos trinta: o american way of life e a sociedade brasileira. In: RAMOS, Fernão Pessoa et al. (Orgs.). **Estudos de cinema 2000 – SOCINE**. Porto Alegre: Sulina, 2001. P. 261-267.
- GOMES, Paulo Emílio Sales. **Cinema**: trajetória no subdesenvolvimento. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. Contradições. In: ROCHA, Glauber (Org.). **Revisão Crítica do Cinema Brasileiro**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. P. 205-206.
- GROYS, Boris. Deuses Escravizados: a guinada metafísica de Hollywood. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 03 jun. 2001. Caderno Mais!, s/p. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0306200105.htm>. Acesso em: 03.06.2001.
- GUBACK, Thomas H. Derrière les Ombres de L'Écran: le Cinéma Américain en Tant Qu'industrie. **Sociologie et Sociétés**, Montreal, v. 8, n. 1, abr.1976. Disponível em: <http://www.erudit.org/revue/socsoc/1976/v8/n1/index.html>>. Acesso em: 25 mar. 2003.
- HANSEN, Miriam Bratu. Estados Unidos, Paris, Alpes: Kracauer (e Benjamin) sobre o cinema e a modernidade. In: CHARNEY, Leo e SCHWARTZ, Vanessa R. **O Cinema e a Invenção da Vida Moderna**. Tradução de Regina Thompson. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. P. 497-558.
- HENNEBELLE, Guy. **Os Cinemas Nacionais Contra Hollywood**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

- JOWETT, Garth. **Film: the democratic art**. Boston/Toronto: Little Brown and Company, 1976.
- KLUGE, Alexander. On Film and Public Sphere. **New German Critique**: special double issue on new german cinema, Nova York, n. 24/25, p. 206-220, 1981/1982.
- LANGFORD, M. Alexander Kluge. **Senses of Cinema**, jun. 2003. Disponível em: <www.sensesofcinema.com/contents/directors/03/kluge.html>. Acesso em: 25 mar. 2004.
- LEBEL, Jean Patrick. **Cinema e Ideologia**. 2. ed. Lisboa: [s. ed.], 1975.
- LOUREIRO, Robson. **Da Teoria Crítica de Adorno ao Cinema Crítico de Kluge: educação, história e estética**. Florianópolis, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2006.
- _____. Educação e Cinema no GT 16 da ANPED: considerações sobre o cinema em Adorno e Benjamin. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 26., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2003. 1 CDROM, GT16.
- LOUREIRO, Robson e DELLA FONTE, Sandra Soares. **Indústria Cultural e Educação em “Tempos Pós-Modernos”**. Campinas: Papirus, 2003.
- LUTZE, Peter C. **Alexander Kluge: the last modernist**. Detroit: Wayne State University Press, 1998.
- McCANN, Graham. New Introduction. In: ADORNO, Theodor W. e EISLER, Hanns. **Composing for the Films**. London/New York: Athlone Press, 1994, P.XII-XL.
- MORAES, M.C.M. O Recuo da Teoria. In: MORAES, M.C.M (Org.). **Iluminismo às Avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 151-168.
- NAGIB, Lúcia. **O Cinema da Retomada: depoimentos de 90 cineastas dos anos 90**. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- PFROMM NETTO, Samuel. **Telas Que Ensinam: mídia e aprendizagem: do cinema ao computador**. Campinas: Alínea, 1998.
- ROCHA, Glauber. Perseguição e Assassinato de Glauber Rocha Pelos Intelectuais do Hospício Carioca. **Contracampo**: revista de cinema, n. 27, s.d. Disponível em: <<http://www.contracampo.com.br/27/perseguiçaoeassassinato.htm>>. Acesso em: 29 maio 2006.
- _____. **Revisão Crítica do Cinema Brasileiro**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- ROSENFELD, Anatol. **Cinema: arte & indústria**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- SILVA, Mateus Araújo. Adorno e o Cinema: um início de conversa. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, p. 114-126, jul. 1999.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. 18.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- TURNER, Graeme. **Cinema Como Prática Social**. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.
- XAVIER, Ismail. **O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

Robson Loureiro é doutor em Educação, professor adjunto do Departamento de

Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Autor do livro *Indústria Cultura e Educação em “Tempos Pós-Modernos”* (Papyrus, 2003) e de diversos artigos acadêmicos em revistas especializadas.

Endereço para Correspondência:
Universidade Federal do Espírito Santo
Campus Universitário Alair Queiroz de Araújo
Avenida Fernando Ferrari/514
Goiabeiras, Centro de Educação/DEPS/UFES,
29075-910 – Vitória – ES
robbsonn@uol.com.br



33(1):155-168
jan/jun 2008

A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema

Jorge Vasconcellos

RESUMO – A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. O cinema para Deleuze pode ser visto como campo de experimentação do pensar e uma forma extraordinária de pensamento. É possível não só pensar com o cinema, mas mostrar que o cinema pensa, inequivocamente por intermédio de seus realizadores. E mais que isso, que é possível fazer pensar através do cinema, pela profusão de suas imagens e de seus signos. Dito de outra maneira, agora problemática: podemos construir uma pedagogia das imagens cinematográficas? Se não temos propriamente a resposta a essa questão, podemos apontar que Jean-Luc Godard parece tê-la proposto, pelo menos assim nos faz ver Gilles Deleuze. Esse é o tema de nosso artigo. Procuraremos mostrar neste texto *a pedagogia da imagem godardiana* partindo do *pensamento do cinema* proposto por Gilles Deleuze

Palavras-chave: **Imagem. Deleuze. Godard.**

ABSTRACT – The Pedagogy of the Image: Deleuze and Godard – or how to produce a thought on the cinema. For Deleuze, cinema can be conceived as an experimental field of thought as well as an extraordinary form of thought. It is possible not only to think with the cinema, but also to show that cinema thinks unequivocally by means of its directors. Even more, it is possible to make one think through the cinema by a profusion of its images and signs. Said in other, now more problematic, terms: can we construct a pedagogy of cinematographic images? If we do not have a set answer to this question, we may point to what Jean-Luc Godard seems to propose as an answer, at least insofar as Gilles Deleuze lets us understand it. This is the theme of our paper. We seek to show the pedagogy of the Gordardian image based on the thought of the cinema as proposed by Gilles Deleuze.

Keywords: **Image. Deleuze. Godard.**

O que nos faz pensar? O pensamento faz-se espontaneamente ou precisamos de algo externo ao pensamento para pensarmos? É possível pensar o impensável? Essas questões servem de ponto de partida para estabelecermos as relações entre cinema e pensamento em Gilles Deleuze. Isso porque acreditamos que um dos problemas mais importantes da filosofia deleuziana é aquele que responde pelo que é pensar, ou ainda, quais seriam os meios através dos quais podemos pensar. Em suma: em que medida podemos desenvolver meios pelos quais o pensamento pode expressar-se?

O cinema para Deleuze pode ser visto como campo de experimentação do pensar e uma forma extraordinária de pensamento. É possível não só pensar com o cinema, mas mostrar que o cinema pensa, inequivocamente por intermédio de seus realizadores. E mais que isso, que é possível fazer pensar através do cinema, pela profusão de suas imagens, de suas imagens e de seus signos. Dito de outra maneira, também problemática, ou mais apropriadamente a partir do foco que aqui pretendemos apresentar: podemos construir uma pedagogia das imagens cinematográficas? Se não temos propriamente a resposta a essa questão, podemos apontar que Jean-Luc Godard parece tê-la proposto, pelo menos assim nos faz ver Gilles Deleuze. Esse é o tema de nosso artigo. Mostrar a *pedagogia da imagem* godardiana partindo do *pensamento do cinema* proposto por Gilles Deleuze.

Segundo Deleuze, aqueles que primeiro fizeram e pensaram o cinema partiram de uma idéia simples: o cinema, quando nasce, na forma de arte industrial, parte do movimento, de um movimento automático, que independeria de um móvel; traria ele mesmo, em si, sua capacidade de mover-se, isto é, o primeiro cinema faz do movimento o dado imediato da imagem. Por isso, o importante para esses pioneiros é que o movimento não dependesse de um móvel ou um objeto que o executasse, nem de um espírito que o reconstituísse. A imagem deveria mover-se por si mesma. Teríamos, assim, o automovimento da imagem.

Muitos objetaram que várias artes plásticas e visuais, como, por exemplo, a dança e o teatro, já produziam esse automovimento. No entanto, mesmo as imagens coreográficas e dramáticas continuariam ligadas a um móvel. Deleuze chega a exemplificar, citando Eisenstein, que o cineasta russo analisava os quadros de Da Vinci e El Greco como se fossem imagens cinematográficas, da mesma forma como Elie Faure faz com Tintoretto. Contudo, só quando o movimento se torna automático é que o *em-si* da imagem se efetua, produzindo em nós um “autômato espiritual”. Isto é, produzir-se-ia um choque no pensamento capaz de tocar diretamente o sistema nervoso e cerebral, como se o cinema pudesse despertar o pensador que estaria adormecido em todos nós. Assim acreditavam os primeiros grandes criadores do cinema: de Griffith a Murnau, passando por Eisenstein e Abel Gance. O cinema surgia, nesse sentido, como arte de “massas”, levando-as à constituição de um automatismo subjetivo e coletivo; levando-as à redenção: a grande utopia cinematográfica. Estranha capacidade geradora de movimento. Estranha máquina de produzir sonhos. Temos, aqui, a primeira conjugação, historicamente falando, entre cinema e pensamento: o pensamento faz-se por intermédio de um choque.

Esse choque no pensamento Deleuze chama de “noochoque”. Ele cita Heidegger¹, ao afirmar que o homem sabe que tem a possibilidade de pensar, porém, ele ainda não garante que sejamos, mesmo assim, capazes de atingir espontaneamente o pensamento; o fato de termos a possibilidade de pensar não nos coloca automaticamente no plano do pensamento.

O primeiro cinema tentou produzir um choque no pensamento que levaria os homens a pensar. Deleuze aponta a ingenuidade dessa idéia:

Todos sabem que, se uma arte impusesse necessariamente o choque ou a vibração, o mundo teria mudado há muito tempo, e há muito tempo os homens pensariam. Por isso esta pretensão do cinema, pelo menos nos seus grandes pioneiros, hoje em dia faz sorrir. Eles acreditavam que o cinema seria capaz de impor tal choque, e de impô-lo às massas, ao povo (Vertov, Eisenstein, Gance, Elie Faure...) (Deleuze, 1985, p. 204 [190])².

Ao analisar o problema das relações entre cinema e pensamento, com base no primeiro cinema e nos mestres da montagem, Deleuze estabelece três pontos entre a criação cinematográfica e a possibilidade de pensar o cinema da imagem-movimento. O primeiro remete ao cinema do sublime, tanto ao sublime dinâmico e ao matemático; à escola francesa e à russa de cinema. Eisenstein, particularmente, é analisado nessa perspectiva por Deleuze.

Em Eisenstein, o movimento vai primeiro da imagem ao pensamento, do preceito ao conceito. A imagem e seus componentes criam um choque sobre o espírito que o forçam a pensar o Todo. Ele só pode ser pensado, pois é representação indireta do tempo que decorre do movimento. Por isso, a dependência da montagem, técnica de encadeamento das imagens, é fundamental para o cinema dos pioneiros em geral, e o cinema de Eisenstein, em particular. No cineasta russo, o Todo é pensado como totalidade orgânica, seguindo as leis da dialética. Um encontro explorado por Deleuze: Eisenstein/Hegel – o Todo é o conceito.

Um segundo momento dessa relação entre o pensamento e o cinema da imagem-movimento também remete a Eisenstein. Agora não temos mais o deslocamento das partes para o Todo, mas seu inverso: o movimento vai do Todo às partes, do conceito ao afeto; os dois momentos são inseparáveis, tanto o Todo é produzido pelas partes, quanto às partes, produzem o Todo. Não há como separar a montagem das imagens-movimento e estas da montagem. Essa relação pode ser expressa na tentativa desse primeiro cinema de produzir metáforas. Isso que o cinema das escolas de montagem tentou de várias maneiras captar foi o funcionamento do espírito humano, isto é, realizar através das imagens soluções que seriam, a rigor, literárias, para o discurso cinematográfico. Daí a quase impossibilidade de um cineasta “dizer” como um poeta: “mãos folheavam”. Artifícios narrativos de montagem foram tentados, como, por exemplo, mostrar mãos e depois folhas. O cinema de Eisenstein buscava a atualização imagética da metáfora e em suas tentativas de expressar as variações do Todo em suas relações com as partes, instaurou o encontro da imagem com o conceito: Eisenstein, novamente, leitor de Hegel. Deleuze mesmo é quem diz: “O todo

não deixa de ser aberto (a espiral), mas é para interiorizar a seqüência das imagens, tanto quanto para se exteriorizar nessa seqüência. O conjunto forma um Saber, à maneira hegeliana, que reúne a imagem e o conceito como dois movimentos, um indo em direção ao outro” (Deleuze, 1985, p. 210 [194]).

Enfim, um terceiro momento pode ser destacado nas relações estabelecidas por Deleuze entre pensamento e cinema narrativo. Se no primeiro momento partimos da imagem ao conceito, e no segundo do conceito à imagem, o terceiro provoca o encontro, a coalescência entre imagem e conceito. Um não antecipa mais o outro, eles se confundem. Estabelecer-se-ia, para Eisenstein, o encontro do homem com a Natureza. Estamos diante de um cinema dialético, cujo terceiro momento seria, no sentido pretendido pelo cineasta russo, a síntese do pensamento e do próprio cinema.

No entanto, esses três aspectos das relações entre o cinema e o pensamento só podem ser encontrados no cinema das imagens-movimento, um cinema preso ao esquema sensorio-motor:

É bem verdade que as três relações do cinema e do pensamento se encontram por toda parte, no cinema da imagem-movimento: a relação com um todo que só pode ser pensado numa tomada de consciência superior, relação com um pensamento que pode ser só figurado no desenrolar subconsciente das imagens, relação sensorio-motora entre o mundo e o homem, a Natureza e o pensamento (Deleuze, 1985, p. 212 [197]).

Desse modo, a idéia de choque no pensamento pressupõe a imagem-ação, o ápice da imagem-movimento. Com Hitchcock, essa relação muda ao ultrapassar a imagem-movimento, instalando uma crise na imagem-ação. Hitchcock substitui o choque pelo suspense, a dialética (de Eisenstein) por uma lógica das relações. Uma imagem do pensamento representativa, calcada na dialética hegeliana representada pelo cinema de Eisenstein é substituída por uma imagem-pensamento alicerçada na lógica das relações do cinema hitchcockiano. Passamos de uma imagem do pensamento para uma imagem-pensamento, isto é, encontramos nas relações entre o pensamento e o cinema uma mudança qualitativa fundamental: a passagem das imagens-movimento para as imagens-tempo.

Do intolerável no mundo, do impensável no pensamento. Antonin Artaud deu a chave de acesso, segundo a interpretação deleuziana, para que as relações entre o pensamento e o cinema abandonassem definitivamente o esquema sensorio-motor. Apesar de falar ainda de choque no pensamento, e de aspirar à redenção das massas como os pioneiros, Artaud queixava-se ainda de um certo nível de abstração e de um excesso de figuratividade nesse cinema: tanto a montagem de atrações de Eisenstein, quanto a paralela de Griffith encaixavam-se, respectivamente, em sua crítica. Mesmo o cinema experimental e o surrealismo não corresponderiam totalmente a seu intento: fazer pensar. Artaud perturbaria o conjunto das relações cinematográficas, tanto aquelas que procuravam reconstituir o todo através da montagem, quanto aquelas que enunciavam o monólogo interior pela imagem. Não há mais condições para a metáfora cinematográfica.

A questão fundamental para Artaud é a mesma de Heidegger: “ainda não pensamos”. E mais, há uma certa imponderabilidade no pensamento. É preciso buscar o impensado do pensamento, segundo Artaud. Pensar o impensado é fazê-lo encontrar-se com forças que lhe são exteriores, com um *de-fora* do próprio pensamento. É “ver”. Isto é, tornar-se vidente. O homem pára simplesmente de reagir aos estímulos sensório-motores e deixa-se conduzir pela “visão” dos acontecimentos. O cinema abandona a ação e vai ao encontro de um novo psiquismo, que o coloca diante das situações puramente sensíveis, situações óticas e sonoras puras. Isto é o impensável do pensamento para Artaud. Assim, torna-se possível pensar, isto é, “ver”. O cinema moderno é um cinema de vidente.

Se essa experiência do pensamento diz respeito essencialmente (não exclusivamente, no entanto) ao cinema moderno, é, antes de mais nada, em função da mudança que afeta a imagem: esta deixou de ser sensório-motora. Se Artaud é precursor, de um ponto de vista especificamente cinematográfico, é porque invoca “verdadeiras situações entre as quais o pensamento encurralado procura uma saída sutil”, “*situações puramente visuais*”, cujo drama resultaria de um choque feito para os olhos, feito, se ousamos dizer da substância mesma do olhar”. Ora, essa ruptura sensório-motora encontra sua condição mais acima, e remonta a uma ruptura do vínculo entre o homem e o mundo. A ruptura sensório-motora faz do homem um vidente que é surpreendido por algo intolerável no mundo, e confrontado com algo impensável no pensamento (Deleuze, 1985: 220-221 [204-205]).

Em suma, este é o primeiro aspecto do cinema moderno: a ruptura do vínculo sensório-motor, que é, na verdade, a crise da imagem-ação e, mais profundamente, do vínculo do homem com o mundo. Por sua vez, seu segundo aspecto é a renúncia às figuras de linguagem importadas do discurso literário, como, por exemplo, a metáfora. O corte deixa de ser o elemento de composição predominante do discurso narrativo cinematográfico; o plano-seqüência iria substituí-lo. Desse modo, em vez de os personagens serem apresentados, acrescentados ou subtraídos das cenas por meio de cortes, inclusão e subtração, utilizando-se o tradicional campo/contracampo, eles entram e saem do plano em jogo de cena, o que faz com que a profundidade de campo torne-se fator decisivo para a construção deste novo cinema. Os filmes deixam de apresentar uma história para desenvolver problemas, invadindo definitivamente a seara do pensamento: há o encontro do pensamento com a imagem, ou, como diz Deleuze: um filme deixa de ser uma mera associação de imagens, o pensamento torna-se imanente à imagem. O pensamento no cinema torna-se problemático com o advento do cinema moderno. Citando ainda Artaud, Deleuze nos diz:

Será possível que o cinema assim atinja um verdadeiro rigor matemático, que já não se refere simplesmente à imagem (como no antigo cinema que já a submetia a relações métricas ou harmônicas), mas ao pensamento da imagem, ao pensamento na imagem? Cinema da crueldade, do qual Artaud dizia que “não conta uma história, mas desenvolve uma seqüência de estados de espírito que se deduzem uns dos outros como o pensamento se deduz do pensamento” (Deleuze, 1985, p. 227 [210]).

No cinema clássico, o Todo era o aberto, isto é, chegávamos à “essência” do cinema através da composição das imagens por intermédio da montagem. O pensamento, para surgir, precisava necessariamente de produzir um choque no espírito e uma sedução das almas. Os homens supostamente seriam levados a pensar e, assim, a se modificar pela força das imagens: o sonho dos pioneiros do cinema. O cinema moderno subverte esse sonho do primeiro cinema. Não chegamos mais ao todo pelo seu encontro com o aberto, ele não é mais o aberto. O Todo passa a ser o que lhe é exterior, o que vem de outro lugar, que não é propriamente o cinema. Com o cinema moderno, o todo é o “de-fora”.

O aberto se confunde com uma imagem indireta do tempo, configurando o corte, a combinação das imagens, o estatuto narrativo, um extracampo que se institui a partir de uma voz *off*. O cinema moderno reverte esses pressupostos do cinema clássico e apela para o que é *de-fora* do plano. Não interessa mais a combinação das imagens, a atração que exercem umas sobre as outras, mas o “interstício” entre as imagens, a conjugação entre duas imagens. Godard é o mestre desse cinema, segundo Deleuze:

O todo não parava de se fazer, no cinema, interiorizando as imagens e se exteriorizando nas imagens, conforme uma dupla atração. Era este um processo de totalização sempre aberta, que definia a montagem e a força do pensamento. Quando se diz “o todo é o *de-fora*”, procede-se de modo bem diferente. Pois, primeiro, a questão não é mais a da associação ou da atração das imagens. O que conta é, ao contrário, o *interstício* entre imagens, entre duas imagens: um espaçamento que faz com que cada imagem se arranque ao vazio e nele recaia. A força de Godard não está apenas em utilizar esse modo de construção em toda a sua obra (construtivismo), mas em fazer dele um método a respeito do qual o cinema deve se interrogar ao mesmo tempo que o utiliza (Deleuze, 1985, p. 233-234 [216]).

Com Godard, o cinema busca atingir uma instância ontológica e não exclusivamente estética da arte. Não se trata de falar das possibilidades da arte, mas da possibilidade de pensar, de produzir pensamentos. Um pensamento que não se faz por intermédio de conceitos, mas por meio de idéias, de idéias plásticas: a plasticidade das imagens. Isso quer dizer que tanto filósofos como cineastas estão no campo problemático do pensamento, porém, o filósofo constrói conceitos, enquanto o cineasta, por sua vez, lança-se na invenção de imagens.

As imagens do cinema de Godard abdicam da associação e da atração entre si para instaurar uma intercessão. Godard parece estabelecer um método. Esse método cinematográfico, que é na verdade um procedimento do pensamento, de uma imagem do pensamento, melhor dizendo, de uma imagem-pensamento, Deleuze denominou de “método do *entre*”. Estamos no “entre duas imagens”. Com esse método o cinema liberta-se de uma concepção totalizante e redutora, dialética mesmo, buscando ultrapassar um cinema do *Ser* e indo em direção a um “cinema do *de-venir*”.

O filme deixa de ser “imagens em cadeia... uma cadeia ininterrupta de imagens, escravas umas das outras”, e das quais somos escravos (*Ici et ailleurs*). É o método do *entre*, “entre duas imagens”, que conjura todo cinema do Um. É o método do E, “isso e então aquilo”, que conjura todo cinema do Ser = é. Entre duas ações, entre duas afecções, entre duas percepções, entre duas imagens visuais, entre duas imagens sonoras, entre o sonoro e o visual: fazer ver o indiscernível, quer dizer, a fronteira (*Six fois deux*). O todo sofre uma mutação, pois deixou de ser o Um-ser, para se tornar o “e” constitutivo das coisas, o entre-dois constitutivo das imagens (Deleuze, 1985, p. 235 [217]).

Para Deleuze, Godard é um antidialético. Seu cinema conjura todo o Um, conjura todo o cinema do ser, procurando reverter, por intermédio da força da plasticidade de suas imagens, uma certa imagem do pensamento, uma imagem dogmática do pensamento, que sacrifica a diferença às identidades, a partir do primado do ser. Godard substitui com seu método do “entre duas imagens” o verbo “é” pela conjunção “e”; com seu cinema, faz do ser, devir. Isto é, o cineasta franco-suíço parte da relação “entre duas imagens” para instalar seu sentido cinematográfico. É o próprio Deleuze quem diz:

Godard não é um dialético. O que conta para ele não é o 2 ou o 3, ou sei lá quanto, é o *E*, a conjunção *E*. O uso do *E* em Godard é essencial. É importante porque nosso pensamento é mais modelado pelo verbo ser, pelo *É*. (...) Certamente, o *E* é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades. A porta da fábrica não é mesma quando eu entro, e depois quando saio dela, ou quando passo em frente, desempregado. A mulher do condenado não é a mesma, antes e depois. Acontece que a diversidade ou a multiplicidade não são absolutamente coleções estéticas (como quando se diz “um a mais”, “uma mulher a mais”...), nem esquemas dialéticos (como quando se diz “um dá dois que vai dar três”). Pois em todos esses casos subsiste um primado do Uno, portanto do ser, que deve supostamente tornar-se múltiplo. Quando Godard diz que tudo se divide em dois, e que de dia existe a manhã *e* a tarde, ele não diz que é um ou o outro, nem que um se torna o outro, virando dois. (...) O *E* não é um nem o outro, é sempre os dois, é a fronteira, nem sempre há uma fronteira, uma linha de fuga ou de fluxo, mas que não se vê, porque ela é o menos perceptível. E, no entanto, é sobre essa linha de fuga que as coisas se passam, os devires se fazem, as revoluções se esboçam (Deleuze, 1990, p. 64-65 [59-61]).

O cinema de Godard abole as metáforas e as figuras literárias que fazem do discurso cinematográfico uma linguagem. Não é possível ler o cinema godardiano, assim pelo menos nos parece, conforme a leitura deleuziana, pelos preceitos semiológicos. Em Godard, o discurso cinematográfico narrativo e “linguageiro” é substituído pela narrativa falsificante. Em lugar da narrativa, a descrição. Em lugar da metáfora, a demonstração.

É preciso falar e mostrar literalmente, ou então não mostrar, não falar nada. Se, de acordo com fórmulas prontas, os revolucionários estão às nossas portas, e nos cercam como canibais (*Week-end*), precisamos mostrá-los nas matas de

Seine-et-Oise, perto de Paris, comendo carne humana. Se os banqueiros são assassinos, os escolares, presidiários, os fotógrafos, proxenetes, se os operários são enrabados pelo patrão, é preciso mostrar isso, não metaforizá-lo, e é preciso constituir séries que disso decorram. Se dizemos que uma revista não se sustenta sem as páginas publicitárias, precisamos mostrar isso literalmente, arrancando-as de modo a fazer ver que a revista não fica de pé: não é mais uma metáfora, é uma demonstração (*Six fois deux*) (Deleuze, 1985, p. 238 [220]).

Jean-Luc Godard é exemplar nas relações entre cinema e pensamento, arte e filosofia, nessa perspectiva proposta por Gilles Deleuze. Seu cinema incita a pensar em uma Pedagogia da Imagem, ou, dito de outro modo, não o que são imagens justas, mas justamente o que são imagens? Imagens cinematográficas: corolário de seu já famoso adágio cinematográfico. Isto é, exatamente: como ver as imagens? Como desvendar a trama das imagens? Como reconhecê-las para além do enunciável, para além do dizível? Ou como diz o próprio cineasta em sua *Histoire(s) du cinema*: “por que não se sabe mais comunicar, falar, ver, pensar”, pois, “como se pode ainda tentar dizer e criar com imagens e sons”. Para esse propósito em que ele, entre outros procedimentos, desnatura a imagem e as *personas* cinematográficas, instituindo relações não mais de similitudes interpretativas, mas de exposição clara do dispositivo de identificação entre pessoas e personagens. Godard, em um de seus mais poderosos elementos de constituição desse dispositivo cinematográfico, faz convidar inúmeros pensadores “profissionais” para atuar em seus filmes, como, por exemplo, Jean-Pierre Melville, em *Acossado* (*A Bout de Souffle*, 1959), Brice Parain, em *Viver a vida* (*Vivre sa Vie*, 1962), e Jeanson, em *A chinesa* (*La Chinoise*, 1967). Eles não estão presentes no filme como personagens interpretando pensadores, são pensadores, filósofos. É surpreendente, e não por isso menos belo, o diálogo sobre o problema da liberdade e sua relação com a responsabilidade de estarmos vivos, do personagem da prostituta Nana, que é interpretada por Anna Karina, esposa de Godard à época, em *Viver a vida*, com Brice Parain. Parain é o professor que “fala” de Platão, mas é bem mais que falar que está em jogo. Trata-se de fazer “falar visivelmente” a filosofia, por intermédio de filósofo que estamos a ‘ver’ na tela. Godard consubstancia um novo cinema, ou dito de outro modo, o cinema que se torna, com ele, essencialmente moderno. Diria mais: Godard é, senão de fato, de direito – o primeiro cineasta.

Esse novo cinema já havia deixado de ser narrativo há um certo tempo, porém, com Godard, torna-se “romanesco”. As técnicas do romance joyciano são amplamente reivindicadas e utilizadas pela arte cinematográfica. A utilização do discurso indireto livre, a destruição da linearidade temporal, a fragmentação de um personagem em mais de um protagonista, apenas para ficarmos em alguns procedimentos, fazem de Godard o mais importante cineasta moderno. Ele aboliu a forma-Eu, tão importante para o pensamento da representação, através de seu modelo cognitivo. Em Godard, como em Rimbaud, “Eu é um outro”. Ainda nas próprias palavras de Deleuze: “Godard dá ao cinema as potências próprias do romance. Ele se dá tipos reflexivos como se fossem estes intercessores através dos quais Eu é sempre outro” (Deleuze, 1985, p. 244 [225-226]).

Godard institui um cinema de pensamento. Com ele estamos diante do devir-cinema que remete à filosofia da diferença de Gilles Deleuze. Com Godard, Deleuze nos dá a ver que o cinema estabelece uma ligação rica e recíproca entre a arte e a filosofia, a estética e a ontologia, as imagens e os conceitos, mostrando que, de certa forma, parece que os cineastas, certos cineastas-pensadores como Jean-Luc Godard, têm mais a dizer à filosofia do que esta ao cinema. Parece que Godard, fazendo cinema, tenta responder à questão fundamental: “o que é pensar?” ou ainda, “por intermédio de que meios o pensamento pode expressar-se?”

Tomemos ainda um exemplo de cinema: Godard transformou o cinema, introduzindo, nele, o pensamento. Ele não fez um pensamento *sobre* o cinema, ele fez o cinema pensar – pela primeira vez, eu creio. No limite, Godard seria capaz de filmar Kant ou Spinoza, a *Crítica* ou *A ética*, e não seria um cinema abstrato nem a aplicação cinematográfica da filosofia. Ele encontrou simultaneamente novos meios e uma nova “imagem” que, forçosamente, supõem um conteúdo revolucionário (Deleuze, 2002, p. 195[182]).

A obra de Jean-Luc Godard, isto é, seu pensamento cinematográfico, criou procedimentos que colocaram em questão a gramática do cinema. Esse “modo” godardiano de filmar, logo, de pensar o cinema, fez dele um pensador cinematográfico inaugural. Quando um autor, cientista ou filósofo, instaura uma ruptura em seus saberes, cindindo a história de suas práticas em antes e depois de sua obra, ele se torna uma espécie de divisor de águas. Sob esse aspecto, é possível destacar três desses procedimentos que fizeram de Godard o mais influente, mas nem por isso o mais visto, cineasta moderno.

O primeiro desses procedimentos diz respeito à utilização que o cineasta faz de textos, letreiros, discursos. Fragmentos de ensaios, romances, poemas que são recitados pelos atores em vários de seus filmes. Entretanto, não é de citações que aqui se trata. Trata-se, na verdade, de apropriações de uma massa discursiva de outrem, que é “roubada”, como por um bom “ladrão de idéias”, e fazem de Godard um artífice da colagem: um cinema *pop*. Essa massa discursiva ganha sentido fundamentada em um não sentido. Godard apresenta um determinado problema em forma de ensaio filmado, que ganha sentido mediante a articulação de vários textos e idéias de outrem, seja de um filósofo, seja de um escritor, seja de um cientista, construindo seu próprio pensamento. Estamos diante do que Deleuze chama de “discurso indireto livre”.

O segundo procedimento estabelece, por intermédio de sua sintaxe cinematográfica, o artifício de mostrar o que está entre as imagens. A verdade das imagens não está na imagem mostrada na tela, mas na junção entre elas, melhor dizendo, no que se dá a ver entre as imagens. Estamos diante do que Deleuze chama do “método do entre as imagens”.

Por fim, o terceiro procedimento diz respeito não mais à primazia do visual em relação ao sonoro. Explico-me. Depois do cinema mudo e com o advento do sonoro, houve uma tendência do cinema clássico de subordinar as palavras (dos textos) às imagens do filme, ou, em alguns casos, o inverso: imagens que

ilustram textos. Com Godard, instaura-se uma disjunção entre a imagem e o som: as imagens não mais comentam um texto, nem, por sua vez, os textos explicam as imagens. Estamos diante do que Deleuze chama de “disjunção entre a imagem e o som”, mais radicalmente falando, uma imagem-som.

Esses procedimentos acima citados são os elementos a partir dos quais podemos estabelecer as relações entre imagem e pensamento em Godard: a) a apropriação pop do outro – o discurso indireto livre; b) o método do “entre-imagens”; c) a disjunção imagem-som. A pedagogia godardiana da imagem audiovisual pergunta pela revelação das tramas do sentido que toda e qualquer imagem se põe. Não se trata de revelar uma “verdade” por trás (o sentido indeológico), mas, isto sim, trata-se de buscar revelar justamente todo o sentido que habita a imagem. E este procedimento pode ser chamado de uma pedagogia exatamente por que ele insiste em que há algo a ser ensinado, melhor que isso, existe a possibilidade de um pensamento sobre o ensinar em relação a toda e qualquer imagem.

Notas

1. Desde *Différence et Répétition* que Deleuze evoca o filósofo alemão para nos mostrar que o pensamento precisa de algo que o force para que ele se manifeste: “(...) o pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que ‘dá a pensar’, daquilo que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não pensado, isto é o fato perpétuo que ‘nós não pensamos ainda’ ” (HEIDDEGER, Martin. *O Que Quer Dizer Pensar?* In: _____. **Ensaio e Conferências**. Tradução de Gilvan Fogel. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 111-124).
2. Estaremos utilizando o modelo de citação no corpo do texto com referência a paginação da edição francesa e a sua respectiva tradução em português.

Referências

1. GILLES DELEUZE:

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: a imagem-movimento**. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Cinéma 1: l’image-mouvement**. Paris: Minit, 1983.

_____. **Cinema 2: a imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Cinéma 2: l’image-temps**. Paris: Minit, 1985.

_____. **Conversações (1972-1990)**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Différence et Repetition**. Paris: PUF, 1968.

_____. **A Ilha Deserta e Outros Textos**: textos e entrevistas (1953-1974). Tradução de Luiz B.L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **Pourparlers (1972-1990)**. Paris: Minuit, 1990.

_____. **O Que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Júnior; Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Qu'est-ce que la philosophie?** Paris: Minuit, 1991.

LAPOUJADE, David (Org.). **L'Île Déserte et Autres Textes**: textes et entretiens 1953-1974. Paris: Minuit, 2002.

2. DELEUZE: interpretações...

BELLOUR, Raymond. Pensar, contar: o cinema de Gilles Deleuze. In: PELBART, P.P.; ROLNIK, S. (Orgs.). **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, p. 141-162, nesp 1996.

BENTES, Ivana. **Percepção e Verdade**: na filosofia e no cinema. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

BOGUE, Ronald. **Deleuze on Cinema**. New York: Routledge, 2005.

DANEY, Serge. **A Rampa (Cahiers du Cinéma, 1970-1982)**. São Paulo: Cosac Naify, 2007

FAHLE, O. et al. **Le Cinéma Selon Deleuze**. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, s.d.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, imagem e experiência. IN: 1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL “AS REDES DE CONHECIMENTO E A TECNOLOGIA : imagem e cidadania”, 2. Jun. 2003. Disponível em: www.lab-eduimagem.pro.br/. Acesso em: 05 jun. 2008.

FOUCAULT, Michel. La Pensée du Dehors. In: _____. **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, 1994. Vol. I, p. 518-539.

_____. **O Pensamento do Exterior**. Tradução de Nurimar Faldi. São Paulo: Princípios, 1990.

_____. *Theatrvm Philosophicum*. In: _____. **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, 1994. *Vol. II*, p. 75-99.

_____. **Theatrvm Philosophicum**. Tradução de Jorge Lima Barreto. 4. ed. São Paulo: Princípio, 1987.

GAETANO, R. de. **Il Cinema Secondo Gilles Deleuze**. Roma: Bulzoni Editore, 1996.

GUÉRON, R. **Cinema e Clichê**: o niilismo na imagem. Rio de Janeiro, 2004. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

KENNEDY, B. M. **Deleuze and Cinema**. Edinburgh: UP, 2000.

LACOTTE, S. H. de. **Deleuze**: philosophie et cinema. Paris: L'Harmattan, 2001.

MACHADO, R. **Deleuze e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MARRATI, P. **Gilles Deleuze**: cinéma et philosophie. Paris: PUF, 2003.

PARENTE, A. **Narrativité et Non-narrativité Filmique**. Paris, 1987. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade de Paris VIII (Vincennes/Saint-Denis), Paris, 1987.

_____. **Narratividade e Modernidade.** os cinemas não-narrativos do pós-guerra. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas: Papirus Editora, 2000.

QUEIROZ, A. **Tela Atravessada:** ensaios sobre cinema e filosofia. Belém: Editora Cejup, 2001.

RODOWICK, D. N. **Gilles Deleuze's Time Machine.** Durham e Londres: Duke University Press, 1997.

ROPARS-WUILLEUMIER, M.C. The Cinema, Reader of Gilles Deleuze. In: BOUNDAS, Constantin V.; OLKOWSKI, Dorothea (Eds.). **Gilles Deleuze and the theater of Philosophy.** Nova Iorque e Londres: Routledge, 1994.

SCHÉRER, R. **Regards sur Deleuze.** Paris: Éditions Kimé, 1998.

ULPIANO, C. **O pensamento de Deleuze:** a grande aventura do espírito. Campinas, 1988. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

VASCONCELLOS, Jorge. **Deleuze e o Cinema.** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2006.

_____. **Arte, Subjetividade e Virtualidade:** ensaios sobre Bergson, Deleuze e Virílio. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2005.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze:** une philosophie de l'événement. Paris: PUF, 1994.

_____. **O Vocabulário de Deleuze.** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

3. JEAN-LUC GODARD:

GODARD, Jean-Luc. **Introdução a uma Verdadeira História do Cinema.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

GODARD, Jean; DESBARATS, Carole; GORCE, Jean-Paul. **L'Effet.** Toulouse: Editions Milan, 1989.

_____. **Godard par Godard:** 1) îls années cahiers; 2) es années Karina; 3) des années Mao aux années 80. Paris: Flammarion, 1991.

_____. **Histoire(s) du Cinéma.** Paris: Edições (VHS) Gaumont, 1998.

TOUBIANA, Serge; JOUSSE, Thierry. **Spécial Godard:** trinte ans depuis: cahiers du cinéma. Paris: Editions de l'Étoile, août, 1991.

4. GODARD: interpretações...

BELLOUR, Raymond. **Entre-imagens.** Campinas: Papirus, 1997.

DUBOIS, Philippe. Os Ensaios em Vídeo de Jean-Luc Godard: o vídeo pensa o que o cinema cria. IN: _____. **Cinema, Vídeo, Godard.** São Paulo: Cosac Naify, 2004.

Jorge Vasconcellos é doutor e graduado em Filosofia (UFRJ), além de ter cursado Cinema e Sociologia (UFF). Atualmente é professor do Programa de Pós-graduação em Filosofia e do Curso de Cinema da Universidade Gama Filho (RJ), lecionando também nos Cursos de Artes Dramáticas e de Cinema do Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro. Autor, entre outros, de *Deleuze e o Cinema*.

Endereço para correspondência:
Rua Barão de Itambi, 34 /1503 – Botafogo
22231-000 – Rio de Janeiro – RJ
jlr.vasconcellos@gmail.com



33(1):169-180
jan/jun 2008

Transformação do Olhar e Compartilhamento do Sentido no Cinema e na Educação

Marcelo de Andrade Pereira

RESUMO – Transformação do Olhar e Compartilhamento do Sentido no Cinema e na Educação: em torno da experiência estética. Este artigo analisa a concepção de Immanuel Kant sobre os conceitos de gosto, beleza e experiência estética, a fim de determinar o potencial crítico, reflexivo e educativo da sensibilidade. Tal associação pretende validar a proposta de uma educação voltada ao estético, à sensibilidade. Compreende, pois, o sensível como passível de educar e ser, nesse processo, de igual modo educado. O esforço de conceituação parte da análise do filme *O Gosto dos Outros*, dirigido por Agnès Jaoui, cujo enredo parece sintetizar os sentidos de sensibilidade e educação a serem aqui ventilados.

Palavras-chave: Experiência estética. Educação. Beleza. Gosto.

ABSTRACT – Transforming the Gaze and Sharing of Senses in Cinema and Education. This article analyzes Immanuel Kant's understanding of the concepts of taste, beauty, and aesthetic experience in order to determine the critical, reflexive, and pedagogical potential of sensibility. This association intends to validate the proposal of an education geared to the aesthetic, to sensibility. Thus, the sensible can educate and, in this process, can be educated. As part of the effort of working with these concepts, I analyze the movie *The Taste of Others*, directed by Agnès Jaoui, which plot seems to synthesize the senses of sensibility and education with which I work in the article.

Keywords: Aesthetic experience. Education. Beauty. Taste.

Para Fins de Começo: do *gosto*, do olho e do olhar

O *Gosto dos Outros* (*Le goût des autres*, 2000) é um filme singular. A afirmação inicial poderia parecer prosaica se os sentidos possíveis de serem dela depreendidos não fossem tantos. O *Gosto dos Outros* é um filme de singularidades, singular tal qual o gosto que o mobiliza, que o constitui, muito embora *um* gosto, de outro, nunca o mesmo, mas um entre outros. O *Gosto dos Outros*, produção francesa dirigida por Agnès Jaoui – também roteirista da película, ao lado de seu marido Jean-Pierre Bacri –, versa sobre o problema da educação, ao menos de maneira indireta, sob a forma do gosto, da experiência da beleza e da transformação do olhar; o filme narra a história de um homem em formação.

O olhar é, certamente, um problema de ordem filosófica, cinematográfica e educativa. Ou seja, por olhar, entende-se tanto o ato físico de captação de imagens por um órgão igualmente físico, seja ele orgânico ou mecânico – nesse sentido, designa, por um lado, o olho sem corpo do cinema (Marcello, 2008) e, por outro, o sem olhar do corpo com olho (porque o órgão não vê necessariamente o que se lhe apresenta à contemplação, ao olhar) – quanto um modo de compreensão, de abordagem do real, daquilo que se põe diante, sendo, por isso, um olhar, um olho coletivo. O olhar, nesse sentido, não só olha como também determina o olhado.

O gosto, por sua vez, é da ordem de um olhar só, singular, olho só; passível, no entanto, de compartilhamento, o que garante a possibilidade de sua comunicação, de seu entendimento por parte de outros olhos, isto é, o gosto é um olho cujo sentido pode ser comum, muito embora particular; ele é um olho que tanto restringe – quando olha mas não vê – quanto amplifica – quando vê o que não pode ser visto. O campo do olho é visível; do olhar, invisível. No olho mecânico do cinema, o olho humano vê o que aquele olho quer mostrar. E vê mais do que aquele olho mostra.

Na película de Agnès Jaoui, vê-se, portanto, algo dessa espécie. O *Gosto dos Outros* acompanha a trajetória do gosto – sua transformação e a transformação do olhar pelo gosto acarretado – de um senhor chamado Castella (Jean-Pierre Bacri). Empresário do setor de importações, Castella apresenta-se como um homem prático, saliente em ambas as designações: “muito homem” e “muito prático”. Tal condição confere à sua esposa, Angélique (Christianne Millet), cujo olhar – e gosto – será questionado pelo próprio personagem no decorrer do filme, total liberdade de escolha em questões referentes à decoração e maneiras. Castella é, com efeito, um homem grosso, sem modos, um homem de poucas palavras. Tais modos e palavras, ou melhor, a falta deles, é, no momento devido, atenuada pela intervenção sempre delicada de sua esposa Angélique, personagem de sensibilidade sobremaneira evidente. A atribuição da esposa é, portanto, a de definir, para o próprio marido, o que é bom, o que é belo, o que é certo. E é exatamente por esses atributos, em respeito a eles, que o protagonista do filme é levado a assistir a uma peça de teatro – peça em que sua sobrinha toma parte como atriz.

No momento reservado à contemplação – compulsório, em certa medida – é que se dá início à transformação do gosto, do olhar e do próprio personagem vivido por Bacri. Castella vê. Tal como o escravo que se desfaz dos grilhões – que mantido preso a um mundo de sombras ascende à luz do mundo real –, evento narrado por Platão, de modo alegórico, naquela que talvez seja sua maior obra, *A República*, Castella é ofuscado pela luminosidade de um sentimento que, ao que parece, ele desconhece. É o *pathos* do eros, e não o *pathos* da lei, da razão, que agora toma lugar. Castella é, por assim dizer, tragado, durante a peça – precisamente no momento em que Clara (Anne Alvaro) recita Berenice, personagem da peça homônima de Jean Racine – por uma experiência que ultrapassa os limites de sua compreensão, experiência de arte mesma que retira da cognição a primazia. É a intensidade da voz, a presença da heroína e sua magnitude que o indivíduo ali testemunha. É a magnitude da beleza e do amor, concebidos como *encontro*, que ali se revela; a beleza e o amor atuando como motores de transformação. Na experiência estética – configurada naquele momento de Castella em beleza e amor, nessa ordem –, o corpo torna-se consciente de suas exigências, o que não quer dizer interessado, mas neutro, subjetividade neutra não determinada por interesses de ordem racional, cognitiva, ética, biológica ou hedonística (Rosenfield, 2006). Na experiência estética, o corpo *encontra*, é corpo aberto e potencial, que tanto dá quanto recebe. Castella encontrou e foi, ao mesmo tempo, encontrado naquela experiência.

Clara é, num primeiro momento, a antagonista de Castella. De sensibilidade trabalhada (leia-se um modo de ser), Clara é uma atriz de lá seus quarenta anos, pouco requisitada – apesar de ter um trabalho artístico consistente – que, nas horas vagas, exerce a função de professora de inglês. É nessa condição, com efeito, que se dá o primeiro encontro entre ela e Castella – encontro esse praticamente ignorado pelo empresário, não visto. Chamada para ensinar a ele a língua inglesa – necessidade criada por força de uma negociação entre o mesmo e empresários iranianos –, Clara se depara com um indivíduo que sintetiza tudo aquilo que mais lhe desagradava: sexista, rude, descortês, pouco intelectualizado e de gosto duvidoso. No entanto, é a partir do encontro fortuito no teatro – o segundo em termos cronológicos, em que a professora toma parte como protagonista no palco – que ela será devidamente encontrada, ou melhor, *vista* – Castella, agora, é quem se torna invisível.

Pode-se dizer, inclusive, que a trajetória do protagonista vivido por Bacri é a trajetória de um sujeito pela obtenção de uma dupla visibilidade: *ver* – e ver mais – e *ser visto*. É no contato, contratual, estabelecido entre os dois, Clara e Castella, que esse processo de visibilidade se dará gradativamente; contato do qual eclode, ainda, uma nova espécie de conhecimento que modifica ambos e a relação entre eles. No processo de *dar-se-a-ver* de Castella, também Clara passa a ver o que, outrora, nele não se via ou se mostrava; por ter estabelecido um determinado conceito, juízo de seu antípoda, Clara ignora, por algum tempo, o que vê.

A transformação pela qual passa o empresário é, apesar de nítida – verificada no súbito interesse pelas artes e pela evidente modificação de sua conduta, no seu modo de ser, porque sim, Castella parece tornar-se mais sensível, mais cordato, civilizado, menos formal, viril, truculento –, questionável, ao menos para Clara, que atribui tal mudança no caráter e no gosto do mesmo a uma tentativa desastrosa de conquistar a atenção da atriz e, por conseguinte, de adentrar em um mundo que supostamente não lhe seria próprio e/ou adequado. Castella estaria, assim, mentindo acerca do que vê e do que mostra. No entanto, também Clara não está livre dos preconceitos; ela resiste à aderência de Castella ao mundo que considera ser mais civilizado – ao que, no final, ela vê: em Castella, a si.

Vale perguntar, portanto, o que de fato acontece ali. Nutridos pelo olho cujo olhar – filtrado por imagens que, querendo ou não, estabelecem uma diferença qualitativa, pois simbólica, em relação ao que se olha e, conseqüentemente, ao que se dá a ver, “abrindo-se em dois” (Didi-Huberman, 1998, p. 29) – olha o nosso olho e olhar, passemos à análise dos princípios formais que constituem, no que se refere a Castella, a experiência que tornou possível a transformação de seu olhar: a experiência da beleza. Tais princípios nos são fornecidos por Immanuel Kant.

Um Olhar Sobre o Gosto e a Beleza: a experiência estética em Kant

Que é, de fato, a beleza? Por fato, algo além dele, não a forma, mas o sentimento, em fato. A beleza é, com e por efeito, um ponto de partida e não de chegada (Santos, 2003). Nesse sentido, ao aproximar – por força de uma espécie de identificação afetiva –, ela impele, como veremos, aquele por ela tomado, a uma espécie de reflexão – qualitativamente distinta da reflexão meramente lógica e operativa da racionalidade instrumental. O caráter reflexivo da experiência da beleza é, por certo, transformador, e ao mesmo tempo filtra a sensibilidade e dilui o conceito.

Na beleza reside um sentido estético que se associa ao reconhecimento de um sentimento incondicionado, de empatia e não de rejeição, muito embora permita também rejeitar, porém, não de antemão, mas posteriormente, pois procura antes identificar, reconhecer, compartilhar (Rosenfield, 2006).

Essas considerações iniciais permitem, assim, introduzir a hipótese deste trabalho, qual seja: da possibilidade de recuperação não de uma função, mas de uma variável da experiência estética e da educação: a beleza como fundadora de um estado intermediário de contemplação e reflexão, mais profundo e eficaz do que a mera transmissão e decodificação de sentidos pelo entendimento. A beleza *faz ver*.

Essa seção busca, então, reconstituir o jogo entre a imaginação e o entendimento, a partir da crítica kantiana do gosto, para melhor vislumbrar o laço que une a experiência estética, o próprio gosto, a beleza à educação, entendida como modo de transformação do olhar, tal como aludida no filme *O Gosto dos Outros*.

Immanuel Kant, filósofo alemão do século XVIII, notabilizou-se como um dos grandes pensadores da história da filosofia, sobretudo porque funda, na Modernidade, as bases do conhecimento racional, apresentando as categorias formais que condicionam e tornam possível a experiência e o conhecimento dela advindos. São exatamente essas categorias, as formas *a priori* do conhecimento, que permitem ao filósofo de Königsberg afirmar que à razão humana não é facultado o conhecimento das coisas em si, suas essências, suas identidades, mas tão-somente os fenômenos, os modos de apresentação (Kant, 2001). Kant põe fim, assim, à metafísica – paradigma que abrange os períodos Antigo e Medieval na história da filosofia.

De qualquer maneira, vale lembrar que são exatamente essas categorias – entendidas como os modos por intermédio dos quais são as coisas, os seres e os fenômenos perguntados – que permitem conhecer o mundo que em si mesmo é incognoscível. Para Kant (2001), a razão engendraria apenas representações do mundo, instaurando, assim, uma determinada realidade – uma possível, visto que realidade empírica, objetiva. Há, portanto, aí, um hiato na origem do conhecimento, seu entre-lugar: aquilo que as coisas são e o que entendemos por elas. Em Kant, o entendimento determinaria por essa razão o olhar.

Essas intuições que aparecem em Kant em sua primeira crítica, a *Crítica da Razão Pura*, criam, ademais, as bases de sua terceira, a *Crítica da Faculdade do Juízo*. Nessa, a cognição, entendida como a capacidade de apreensão do mundo por conceitos, só seria possível pela existência da imaginação – faculdade que provê esquemas sempre novos para o entendimento.

Para Kant (2002, p. 88), a imaginação capta e exhibe o múltiplo dos dados da experiência, naturalmente. Dito de outro modo, ela apreenderia as formas – como se as selecionasse no fluxo interminável das sensações – e as reuniria. Sendo assim, num juízo estético, seria o entendimento que estaria a serviço da imaginação, e não o contrário, do que se pode afirmar que a experiência estética consiste, na verdade, numa espécie de choque entre a experiência – material e, portanto, sentida – e a idéia – intuída, jamais possível de se tornar objetiva, isto é, conhecimento, pois a idéia seria um “conceito indemonstrável da razão” (Kant, 2002, p. 187).

Na experiência estética, o entendimento, como sendo a faculdade complementar da imaginação, é elevado a um outro nível, a uma outra dimensão. Intensificado pela imaginação – ao mesmo tempo em que sobre ela opera –, ele apreende o conceito a partir daquela. Eis porque dela, da experiência estética, não resulta um conceito próprio à cognição; resulta uma idéia, mas não um conceito propriamente dito. Um juízo estético não se compromete com o conceito; aduz, porém, a ele. Não refere uma norma, uma lei, um princípio (formal), mas um início, um recomeço. Como *conceito indemonstrável da razão*, a idéia estética é sempre “uma representação inexponível da imaginação” (Kant, 2002, p. 187). Isso porque na imaginação, ao contrário do entendimento, a razão nunca cessa de operar, nunca se esgota, pois nela o afloramento dos conceitos não dá conta da totalidade do processo, do acontecimento.

Tal esquema permite entender por que a experiência estética não se presta *necessariamente* à cognição – como ato de construção de um conhecimento objetivo, lógico –, muito embora dela se e a ela sirva: primeiro, a experiência estética é uma experiência singular, que não se dá da mesma maneira para todos os indivíduos; e, segundo, o conceito não é para ela um resultado adequado. O conceito pode, inclusive, pôr a perder a beleza (Kant, 2002, p. 60). Seja como for, a beleza aí se enquadra, pois é experiência condicionada por um processo da mesma espécie, estético, em que o objeto se coloca *subjetivamente* ao observador e nunca simplesmente por conceitos. Nas palavras de Kant, os juízos estéticos, por intermédio dos quais, dentre outras experiências, a beleza irromperia, possuem necessariamente

[...] um princípio subjetivo, o qual determine, somente através de sentimento e não de conceitos, e contudo de modo universalmente válido, o que apraz ou despraz. Um tal princípio, porém, somente poderia ser considerado como um *sentido comum*, o qual é essencialmente distinto do entendimento comum, que às vezes também se chama senso comum (*sensus communis*); neste caso, ele não julga o sentimento, mas sempre segundo conceitos, se bem que atualmente somente ao modo de princípios obscuramente representados (Kant, 2002, p. 83).

A fim de esclarecer essa idéia, Kant apresenta a noção de prazer desinteressado, o qual não corresponde ao mesmo prazer da cognição, meramente intelectual. De acordo com Kant (2002, p. 68), o prazer genuinamente estético, desinteressado, não desconhece o prazer intelectual, pois visa, tão só, a perpetuar a sua própria atividade, a mútua “vivificação das faculdades [do] conhecimento”, isto é, o livre jogo entre a imaginação e o entendimento. É preciso salientar, contudo, que esse jogo entre a imaginação e o entendimento só pode se dar mediante uma (dupla) postura determinada por aquele que olha, que frui. Essa postura Kant chamará de favor e desinteresse.

O favor (*Gunst*), diz Kant, “é a única complacência livre” (Kant, 2002, p. 55); ele é uma forma de abertura, uma atitude, um posicionamento do sujeito que deixa o objeto se apresentar livre à atenção, sem por isso prejudicar de funções. Como bem observa Heidegger (1961), o favor é uma posição, seja de um objeto, seja de um ser, de se colocar livre, à parte de interesses cognitivos, biológicos ou morais. O favor é uma dupla entrega ao jogo entre a imaginação e o entendimento que se passa independentemente do interesse dos envolvidos, possibilitando, por isso, um campo de visibilidade neutro, diferente daquele que o interesse poderia ter estabelecido (Heidegger, 1961, p. 129). No favor, o objeto mostra-se à revelia do interesse, deixa-se olhar.

Para tanto, deve aquele que olha olhar desinteressadamente. O desinteresse, para Kant, não é uma indolência, uma ausência de presença ao objeto, um evitar o encontro, mas tão-somente um estado intermediário de apropriação, de captação do objeto na medida de seu favor, porque o favor é uma espécie de doação por parte do objeto. O desinteresse concede ao objeto essa possibilidade, de não ser deliberadamente olhado, mas de se mostrar, de dar-se-a-ver. “Todo interesse”, diz Kant, “pressupõe necessidade ou a produz; e, enquanto fundamento determinante da aprovação, ele não deixa mais o juízo sobre o objeto ser

livre” (Kant, 2002, p. 55); o olho cognitivo prende o olhado, sobredetermina-o, não sendo o olhado, portanto e necessariamente, o que se mostra. Só pelo desinteresse, como salienta acertadamente Osório (2005, p. 28), “é que os fenômenos são eles próprios”, isso porque eles se afirmariam “pelo mero fato de aparecerem, enquanto forma, para um sujeito, que os deixa ser livremente”. Essa postura, essa posição de sujeito – que não se coloca à frente, mas em relação – é que faz justamente com que o sujeito se interesse paradoxalmente pelos acontecimentos, pelo mundo, comprometendo-se “com suas formas de aparecer e ter sentido, sendo assim um elemento fundamentalmente político” (Osório, 2005, p. 30).

Sob o ponto de vista de Heidegger (1961, p. 129), a noção de prazer desinteressado em Kant em nada se assemelha a um “distender-se da vontade, de um aquietar-se de esforço”, tal como o entendeu, de acordo com ele, Schopenhauer, e tampouco refere uma espécie de embriaguez, como Nietzsche o caracterizaria – como se o indivíduo fosse levado por um turbilhão de sensações e acabasse perdendo, num determinado momento, os estribos, as rédeas da própria razão. Para Heidegger, tanto a interpretação de Nietzsche quanto a de Schopenhauer não dão conta da real acepção da noção de prazer desinteressado de Kant, visto que esquecem que “todo interesse é *mihi interest*, ou seja, determinado pelo eu, pelo sujeito. O interesse torna as coisas disponíveis para servirem aos fins impostos de fora às coisas” (Osório, 2005, p. 29).

Heidegger entende o desinteresse como um duplo movimento, qual seja: do indivíduo indo em direção a algo e esse algo vindo em direção ao indivíduo (Heidegger, 1961, p. 129). O belo, por sua vez, resultaria, assim, em uma espécie de encontro, tal qual aparece em *O Gosto dos Outros* quando Castella encontra, vê, por assim dizer, Clara: experiência involuntária que surge num vir diante do sujeito daquilo que se dá por si mesmo, de um ir ao objeto e ser encontrado por ele. Castella vê mais que Clara, vê o que nela não pode ser olhado. Como sendo algo dado ao sujeito, como favor, esse algo exige uma contrapartida, uma atitude generosa, o desinteresse – abertura que deixa as coisas se apresentarem generosamente à contemplação. Castella deixou ser visto o que se deu ao seu olhar. É o acontecimento da beleza que ali se presentifica. É um sentimento de prazer que ativa, para Castella, a imaginação ligada ao entendimento; sentimento esse que designa exatamente o belo para Kant.

Para Kant (2002, p. 55), com efeito, “*gosto* é a faculdade de ajuizamento de um objeto ou de um modo de representação mediante uma complacência ou descomplacência *independente de todo interesse*. O objeto de uma tal complacência chama-se *belo*” (grifo do autor). Belo é, pois, o sentimento próprio do encontro entre a imaginação e o entendimento de forma aprazível, um acontecimento, nunca aderente, mas concorrente. Ou seja, para Kant, não são os objetos em si belos, mas a relação entre eles é que pode resultar no belo. O belo não depende de objetos particulares, mas é desencadeado por eles, pela relação estabelecida daquele que olha com aquilo que se vê ou que se mostra; demanda, apenas, a entrega ao encontro.

Para Heidegger (1961, p. 132), esse encontro, o da beleza, é também uma espécie de partilha, partilha da abertura, de um ir do sujeito para além de si próprio, de ser afinado, voltado para receber e acolher aquilo que o faz ser. Assim sendo, pode-se dizer que a acepção do prazer desinteressado kantiano coincide com a própria noção de beleza em Heidegger, como experiência do belo – que, diga-se de passagem, não se parece com a visão nietzscheana do termo para o qual a embriaguez representa o estado estético próprio da beleza. Para Heidegger, o sim estético nietzscheano quer corresponder (porém, de maneira equivocada) à afirmação kantiana do “isto é belo” (Heidegger, 1961, p. 132).

A autêntica atitude estética consiste, por isso mesmo, para o Heidegger, que segue as pegadas kantianas, nesse desinteresse que dá margem ao favor, na tentativa mesma de remediar o abismo entre o entendimento e a coisa em si, de encontrar, como já esboçado acima, uma disposição favorável às coisas por e nelas mesmas. Esse jogo operado entre a imaginação e o entendimento criaria, então, um espaço indeterminado, no qual as faculdades do conhecimento atenuariam a rigidez com que o próprio entendimento tenderia a se agarrar na atividade cognitiva, afinal de contas, a imaginação apenas refletiria a “forma do objeto sem os pré-conceitos que dizem o que tal forma deva ser”, ao passo que o entendimento entraria no jogo não para determinar conceitualmente um objeto, justificando sua realidade, mas “viabilizando um acordo livre e indeterminado com a forma refletida pela imaginação” (Osório, 2005, p. 27).

A experiência estética – lugar no qual se dá esse jogo entre imaginação e entendimento – rompe, por certo, com a pretensão racional de domínio sobre as coisas, porque um objeto vinculado a um estado interior estaria livre, supostamente, de interesse. Tal experiência não se oferece, como já se mencionou, à formulação de conceitos determinados, mas, tão-somente, à criação de um espaço particular, distinto de experimentação, protagonizado pelo jogo aquele entre a imaginação e o entendimento (Kant, 2002, p. 86). Eis porque o que é sentido na experiência da beleza se desdobra em reflexão estética. No domínio estético, a percepção presente, objetiva, real, da qual pode se ter um conceito, pode, ao mesmo tempo, via imaginação, estar embebida de outras representações, não objetivas, mas subjetivas, significações colaterais que aduzem a uma série de representações concorrentes, associativas, que suspendem a necessidade de um conceito teórico, lógico, formal (Rosenfield, 2006).

Considerações Finais

O cinema, afirma Aumont (2004, p. 77), “é uma máquina simbólica de produzir ponto de vista”. A máquina é o olho, o *a ver* é o olhar – que pode não ser o mesmo para o olho humano que olha o olhar mecânico. Fundado sobre a evidência perceptiva da luz, pelo olho humano, o olho mecânico (do cinema) explora suas possibilidades metafóricas. O cinema é “uma aspiração do olhar pela tela” (Aumont, 2004, p. 63), um olhar *durável* (tempo corrido, imaginado) e

isolável (o espaço enquadrado). O olhar do cinema, contudo, prolonga-se. O olhar humano, suscitado pela pretensão de olhar do olho cinematográfico, expande o tempo imaginado e o espaço enquadrado. Com o olho mecânico, o olho humano pode olhar de novo e mais de perto; estende, portanto, a duração e o espectro de ação do olho mecânico, que instaura, porque pretendido, um olhar. Em *O Gosto dos Outros*, essas afirmações têm uma dupla implicação, visto que o cinema não está livre necessariamente de interesses, a pretensão do olhar. O olho que acompanha a transformação de Castella intui também uma transformação.

Com efeito, as idéias fomentadas pelo filme adentram um universo de sentidos, dados (da sensibilidade) e produzidos (da razão), que exacerbam sua compreensão. Foi a partir dele exatamente, do filme, como experiência genuinamente estética, que se introduziu uma hipótese que mudou qualitativamente a estrutura daquilo que se deu a ver, do que se pode, inclusive, compreender. Também o filme, que olha o olhar – e sua eventual transformação – afina o olhar daqueles que o olham. As imagens pelo filme fornecidas configuram um mundo semelhante e, ao mesmo tempo, paradoxal. O mundo de Castella é, em certa medida, o nosso. Não é, de fato, porque imaginado. Intuímos esse mundo como próprio, muito embora não nos encontremos no mesmo espaço e no mesmo tempo. A possibilidade de reconhecer ali um sentido diz mais de faculdades que operam por conta e critérios próprios que por força da intenção. O olhar do cinema, intencional – porém artístico – cria a possibilidade de restauração de um olhar não-intencional, estético, livre de determinações de ordem cognitivas, biológicas ou morais. É um olhar desnudante que se oferece a um olho nu – assim o quer, ao menos. Não se trata, portanto, de entender o que o filme dá a ver, mas ver.

Marcello (2008) afirma, a respeito disso e se servindo das contribuições de Bergala sobre o encontro entre cinema e escola, que uma vez fendido o entendimento, tudo passa a ser – os sentidos dados e produzidos – contingente e geracional. Diz a autora (2008, p. 250) que:

Entender, portanto, tem uma relação mais direta com o fato de que na imagem, na seqüência e/ou no filme há algo a mais que se impõe ao que é da ordem do imediatamente visível ou narrável – e que nem por isso estaria escondido, à espera de um olhar mais acurado. O olhar mais acurado estaria ali, certamente, mas para perseguir algo que, de antemão, sabe-se que não seria jamais capturado (embora tão singelo): a superfície mesma da imagem (Marcello, 2008, p. 250).

Um olho pedagogo é, ao fim e ao cabo, um olho transformador, de imobilidade aparente, assim como é aparente, no cinema, o próprio movimento. Se, para o cinema, movimento, e para ele exclusivamente, é um conjunto de imagens postas umas em relação às outras – porque, afinal, cada imagem capturaria *uma* sorte de movimento, o vir a ser de um ser em seu próprio ser –, no filme, esse ser móvel se perfaz num imóvel aparente, na imagem mesma, movimento cristalizado na imobilidade. A imagem, nesse sentido, condensaria problemas genuinamente filosóficos, problemas esses que propiciariam, quando vistos na imagem, desnudados pelo olho mecânico que os oferece ao olho nu humano, a reflexão – compreendida como a matriz verdadeira do olhar.

O cinema, em seu conjunto – como conjunto de imagens visuais, sonoras, literárias – torna-se, por isso mesmo, como nos lembra Aumont (2004, p.63), um dispositivo genérico, “onde o olhar se exerce de maneira durável”, sendo, assim, variável no tempo, isolável. Se o cinema é, como já mencionamos, a “aspiração do olhar pela tela” (Aumont, 2004, p. 63) – clínico, cínico, piedoso, contemplativo, tendencioso, documental, fictício, etc. –, nela, na tela, converge a luz de um olhar em que confluem a identificação estética e a reflexão teórica, criando, por assim dizer, um espaço formativo, pedagógico, situacional – porque variável –, seja por força de uma imagem-tempo, de uma imagem-movimento (Deleuze, 1985), que desmaterializaria a própria imagem ao condensar uma reação afetiva ou teórica, ou mesmo de uma imagem-morta, estática (Debray, 1994), na qual sentimento e reflexão se configurariam em signo, de forma indistinta, concomitante e total. Em ambos os casos, adequa-se como premissa da *imagem* no cinema o *olhar*, visto que tanto a imagem quanto o olhar são objetos, por assim dizer, construídos.

Não obstante, será justamente o princípio subjetivo de sua apreciação – representado aqui pela experiência estética, que permitirá não apenas a reconstrução de um universo imagético dado (cinematograficamente) – constituinte de um conjunto simbólico e imaginário que em certa medida organiza e rege uma determinada realidade – pelo livre jogo entre a imaginação e o entendimento, como a transformação desse olhar que o percebe, que o reconhece como tal.

A experiência de Castella é, nesse sentido, exemplar: experiência subjetiva que, em função de sua representação, objetiva-se. A experiência de Castella é um *objeto compartilhado*, experiência multidimensional que produz visibilidade – nesse caso, dramática (porque encerrada no universo da ficção) e pedagógica (visto orientar e inspirar uma determinada prática social). Como *objeto compartilhado* (Felipe, 2006), o olhar de Castella torna visíveis sentimentos que se consubstanciam em valores de ordem prática. A transformação do olhar de Castella incorre, por certo, na modificação de sua conduta, como já assinalado. A transformação do olhar de Castella se perfaz numa postura, num colocar-se do sujeito que se afina ao tom e ao ritmo instalado pela própria relação entre ele e os objetos – o mundo, os outros, a natureza –, de maneira livre e desinteressada.

A compreensão de Kant sobre a experiência estética enfatiza, entretanto, justamente esse jogo, que é, na verdade, uma espécie de *enlace* pelo *hiato*, experiência que funda uma abertura singular do sujeito ao mundo e aos outros, em que os fenômenos não surgem diante dos sujeitos para serem determinados por suas expectativas, por seus interesses, pelo seu entendimento, mas, tão-somente, para os surpreender e os fazer falar (Osório, 2005, p. 23). Assim sendo, tais considerações nos levam a perguntar, inspirados pela reflexão de Kant acerca da beleza, da experiência estética, do gosto: pode ser a educação entendida como prática e processo de visibilidade do que não é (ainda) sujeito? Em que medida ela coopera para a construção de um olhar que para além da observação age, intervém, modifica, reconstrói? De que maneira isso configuraria um método, uma prática? O que ela poderia ainda ensinar?

O cinema, como vimos, e a experiência estética de seu contato derivada, a experiência da beleza nele dada a ver e, de igual modo, dando-se a ver, aponta alguns caminhos que talvez devessem ser olhados mais uma vez, tantas quantas forem possíveis e necessárias, para ver e ver mais – mesmo que isso implique em não-ver.

Referências

- AUMONT, Jacques. **O Olho Interminável**: cinema e pintura. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- DEBRAY, Régis. **Vida e Morte da Imagem**: uma história do olhar no ocidente. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 1**: a imagem-movimento. Tradução de Estela Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- _____. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O Que Vemos, o Que nos Olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- FELIPE, Marcos Aurélio. **Cinema e Educação**: interfaces, conceitos e práticas docente. Natal, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- HEIDEGGER, Martin. A Doutrina Kantiana do Belo e sua Interpretação Equívoca por Schopenhauer e Nietzsche. Tradução de Kathrin Rosenfield. In: _____. **Nietzsche**. Pfullingen: Neske, 1961. Vol. 1, P. 126-135.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Criança e Imagem no Olhar sem Corpo do Cinema**. Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- OSÓRIO, Luiz Camillo. **Razões da Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- ROSENFELD, Kathrin. **Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- SANTOS, Fausto dos. **Estética Máxima**. Chapecó: Argos, 2003.

Filme citado:

JAOUI, Agnes. **O Gosto dos Outros** [*Le goût des autres*]. França, 108 min, 2000.

Marcelo de Andrade Pereira é Doutor em Educação – UFRGS, Professor substituto no Departamento de Estudos Básicos da FAGED/UFRGS e Membro do GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance.

Endereço para correspondência:
Avenida Mariland, 1499, 302 – Mont Serrat
90440-191 – Porto Alegre – Rio Grande do Sul
doutorfungo@gmail.com



Corpo, Cérebro e Memória

Na Era da Tecla *Save*: *Brilho Eterno de uma Mente sem Lembranças*

Maria Cristina Franco Ferraz

RESUMO – **Corpo, Cérebro e Memória na Era da Tecla *Save*: *Brilho Eterno de uma Mente sem Lembranças***. O filme *Brilho Eterno de uma Mente sem Lembranças* (2004) fornece instigante material para a discussão do estatuto da memória e do esquecimento na cultura contemporânea, na qual se expandem novas verdades provenientes do campo das neurociências, apoiadas em imagens do cérebro. No filme e em nossa cultura confrontam-se duas maneiras de se pensar a memória: a tendência atual de se reduzir o fenômeno da memória ao cérebro e uma concepção interiorizada, não-reducionista, vinculada aos saberes e práticas *psi*. Essa segunda abordagem pode também ser vinculada à concepção de memória proposta em 1896 por Henri Bergson, bem como à valorização nietzschiana do esquecimento, referida e parodiada no filme. Contrariando perspectivas reducionistas, cabe repensar o fenômeno da memória em seu vínculo com certos paradoxos do tempo vivido, assinalados por Bergson e por Kafka.

Palavras-chave: **Memória – Esquecimento. Cultura Contemporânea. Tempo e Subjetividade.**

ABSTRACT – **Body, Brain, and Memory at the Save/Delete Era : *Eternal Sunshine of a Spotless Mind***. The film *Eternal Sunshine of a Spotless Mind* (2004) offers a rich material for the discussion of the status of memory and forgetfulness in contemporary culture, characterized by the dissemination of new truths established by neuroscientific researches and based on new imagery of the brain. In the film and in our culture two different conceptions of memory are confronted : the present tendency of reducing the phenomenon of memory to the brain and an interiorized, non reductionist approach, related to the “psy” field. This second approach can also be related to the conception of memory proposed in 1896 by Henri Bergson as well as to the Nietzschean valorization of forgetfulness, quoted and parodied in the film. In this context, it is urgent to rethink the complex phenomenon of memory and its links with certain paradoxes inherent to lived time, such as emphasized by Bergson and Kafka.

Keywords: **Memory and Forgetfulness. Contemporary Culture. Time and Subjectivity.**

Introdução

O cérebro humano, uma massa pesando 3 libras de células nervosas entrelaçadas que controla nossa atividade, é uma das mais magníficas – e misteriosas – maravilhas da criação. Local da inteligência humana, intérprete de sentidos e controlador de movimento, esse incrível órgão continua a intrigar tanto cientistas quanto leigos.

(Proclamação presidencial 6158, proferida em 17 de Julho de 1990 pelo presidente George Bush *senior*, ante o Congresso americano)

Dirigido por Michel Gondry, bem-sucedido criador de comerciais e de videocliques, e escrito por Charlie Kaufman, ganhador de um Oscar por esse trabalho, o filme *Brilho Eterno de uma Mente sem Lembranças* (*Eternal Sunshine of the Spotless Mind*, 2004) oferece um material interessante para se discutir a problemática do corpo, da memória e do esquecimento na contemporaneidade, em um cenário em que se altera paulatinamente a maneira de se forjar e de se pensar o corpo e a subjetividade. Meu intuito aqui é de retomar certos elementos do filme, enfatizando três problemáticas interligadas: o esgotamento da matriz moderna da subjetividade, ancorada no campo *psi*, em favor da tendência culturalmente disseminada de se reduzir tudo o que somos ao cérebro; o vínculo entre essa ênfase e a referência crescente a imagens do cérebro tecnologicamente produzidas; o tratamento do fenômeno da memória e do esquecimento nesse contexto.

Inicialmente, cabe lembrar de modo breve e necessariamente simplificador o enredo central do filme, reconstruído em uma ordem narrativa que passa ao largo do jogo narrativo e temporal que ele instaura: o personagem principal, Joel Barish (Jim Carrey), quando descobre incidentalmente que sua ex-namorada, Clementine Kruczynski (Kate Winslett), recorreu aos serviços da empresa *Lacuna Inc.* para “apagar” de sua memória o namorado e o relacionamento amoroso mal-sucedido, procura a empresa para também passar pelo mesmo processo de eliminação de lembranças. Juntamente com o personagem, somos informados acerca do procedimento oferecido por *Lacuna*, empresa dirigida pelo Dr. Howard Mierzwiak (Tom Wilkinson): Joel é inicialmente instruído a recolher todos os objetos que teriam vínculos com Clementine e com a relação amorosa (fotografias, presentes, CDs que compraram juntos, páginas de diário) e levá-los para o médico. De posse de vários objetos, Joel volta ao consultório, cuja agenda está significativamente lotada às vésperas do *Valentine’s Day* (Dia dos Namorados americano), tal como na época das festas de fim de ano. Na sala de espera, o filme mostra uma senhora com objetos ligados a um presumível cão, bem como um senhor com algo como um troféu, indicando outro tipo de fracasso na vida passada a ser eliminado da memória. Joel é encaminhado à sala do médico: em primeiro lugar, tem sua fala sobre Clem (como chama sua ex-namorada) e sobre o relacionamento com ela gravada em fita cassete; a seguir, pedem-lhe que reaja mentalmente (evitando qualquer verbalização) a cada objeto-lembrança trazido ao consultório. A suposta trajetória neuronal de suas lembranças é então *mapeada* e transferida para um programa de computador.

Por meio de uma espécie de capacete (como observou Fernando Vidal, que mais lembra um anacrônico secador de cabelo dos anos 60 (Vidal, 2007, p. 97), conectado a uma tela digital, em um processo que remete parodicamente a tomografias computadorizadas ou *petscans*, as memórias ligadas aos objetos são assim mapeadas em seu cérebro. É a partir desse mapa que, durante o sono induzido por fármacos, à noite, em seu apartamento, Joel terá suas lembranças apagadas por funcionários da empresa, através também de um engraçado capacete ligado a um *laptop* em que o mapa digital de Clem servirá para rastrear e ir aos poucos deletando sua lembrança. O tom irônico e caricatural de todo o procedimento é acentuado ainda pela atitude totalmente irrespeitosa e cínica dos jovens funcionários, que, tendo colocado o programa no piloto automático, despem-se, dançam, bebem e “puxam fumo” em cima da cama em que Joel dorme para ser curado de sua memória torturante.

É interessante notar que o fenômeno da memória é associado no filme aos mais diversos suportes, todos eles servindo ao processo de *mapeamento cerebral*, referência evidente à expansão cultural do campo das neurociências na cultura contemporânea. Para o *mapa digital* da Clem que vive na lembrança de Joel, confluem, além de objetos impregnados de afetos e lembranças, diversas técnicas de registro e memória que remetem a tempos mais antigos: diários em que Joel escreve e desenha, fotografias, gravações em fita cassete, CDs. Todas essas tecnologias de registro, cada uma delas ligada a temporalidades próprias (e distintas), passam a servir a uma espécie de digitalização da memória, que as integra no mesmo passo em que as subordina. Esse processo de digitalização alia-se à atual sedução exercida por imagens computadorizadas (*petscans*, tomografias computadorizadas, ressonâncias magnéticas nucleares) que indicariam complexos processos cerebrais, apoiadas no forte efeito de crença (Duden, 1993) que imagens “científicas” em geral suscitam.

O filme explora, ironicamente em vários detalhes, indícios do declínio dos registros escritos da memória ou gravados em antigos suportes – como fotografias, fitas-cassete –, em favor de tecnologias digitalizantes. Às referências tecnológicas caricaturais se acrescentam também certos ingredientes *pop*: Clementina também é o nome da namorada de um popular personagem de *cartoon* dos anos 60, o melancólico Dom Pixote, que costumava cantar uma igualmente melancólica cantiga lembrada no filme: “Oh, querida, oh, querida, oh, querida Clementina/ Você foi embora para sempre/ Mas que pena...”. A essa associação da memória ligada à cultura de massa dos anos 60, diretamente vinculada à televisão, vem ainda somar-se o fato de que Clem trabalha como vendedora na cadeia de livrarias americana *Barnes & Nobles*. Embora cercada por livros, não lhe ocorre lançar mão da cultura letrada (não é à toa que trabalha em uma livraria comercial) para lidar com seu sofrimento amoroso. O esgotamento cultural da referência letrada é sugerido, aliás, em diversos outros detalhes e momentos do filme. Por exemplo, quando, durante o tratamento, Joel desenvolve uma “resistência” ao processo de deleção das lembranças, decide escapar ao rastreamento cerebral e preservar a lembrança de Clementine, em certa cena ele

penetra em um angustiante local branco, repleto de estantes com livros cujas capas e lombadas também estão em branco. Além da evidente associação, inscrita em nossa linguagem, entre o branco e o apagamento da lembrança, o processo de esquecimento parece ameaçar tanto o personagem quanto a memória cultural tradicionalmente consignada em livros.

A essa referência ao declínio da cultura letrada comparece também de outro modo irônico no filme: a secretária do Dr. Mierzwiak, Mary Svevo (Kirsten Dunst), ciosa por impressionar o chefe por quem está apaixonada (desconhecendo o fato de ter tido uma história amorosa com ele e de ter passado pelo processo de apagamento), cita uma passagem de Nietzsche sobre esquecimento, retirada de um destes livros de “vitaminas filosóficas”, de citações de filósofos e escritores deslocadas de seu contexto, para rápido consumo e uso imediato, como moeda de prestígio cultural e social. O filme articula, de modo irônico, a singular valorização nietzschiana do esquecimento (Ferraz, 2002) a um contexto de apagamento da própria obra, de ausência de sua leitura, em favor do rápido alívio do mal-estar por meio de um tratamento cerebral imediato, indolor, cuja eficácia estaria garantida. Em uma espécie de *mise en abîme*, o próprio esquecimento nietzschiano passa, ele mesmo, por um processo de esquecimento, por esvaziamento e banalização, na lógica do consumo cultural. No filme, a empresa *Lacuna Inc.* presta seus serviços ocupando o vácuo deixado por outras modalidades de “tecnologias da alma”¹, tornadas obsoletas e ineficazes.

Outro detalhe do filme vincula-se ainda ao paradoxo do esvaziamento da cultura letrada, de sua persistência apenas de forma pasteurizada: o filme tem como epígrafe as linhas 207 a 210 de um poema de Alexander Pope, escrito em 1716, intitulado “Heloísa e Abelardo”², matriz e referência tradicional do tema do amor infeliz, impossível, elaborado pela literatura e pela cultura ocidentais. O próprio título do filme (*Eternal Sunshine of the Spotless Mind*) foi diretamente extraído desses versos. Em certa passagem do filme, quando deseja impressionar o Dr. Mierzwiak, a secretária Mary Svevo cita os mesmos versos, afirmando que seriam do “Papa” Alexandre (*Pope* também quer dizer papa, em inglês), em uma referência irônica à ausência total de conhecimento acerca da tradição letrada, a não ser sob a forma de citações isoladas, que podem ser encontradas tanto em antologias de frases célebres, como em revistas populares (por exemplo, a revista *Caras*). Como sugere o filme, apesar da tendência declinante da cultura letrada, a problemática da infelicidade amorosa foi de tal maneira incorporada (mesmo em sua forma mais mercadológica) que este velho tema persiste, ironicamente reconfigurado, no século XXI.

O filme também sinaliza para outro aspecto desta mesma problemática: a passagem de um modo de subjetivação que marcou a modernidade, ancorado em uma concepção de interioridade psicologicamente configurada, para a tendência, cada vez mais presente nos saberes e na cultura atual, de remeter todos os fenômenos antes associados à vida espiritual, interior, psicológica ou psíquica à materialidade do cérebro, a seu funcionamento equiparado ao dos computadores. Esse processo de esvaziamento do modelo psicológico da

subjetividade e de consolidação do modelo cerebral do eu, assinalado por diversos autores contemporâneos, emerge, como veremos, de modo curioso no filme em questão.

De fato, quando Joel resiste ao tratamento e decide fugir durante o procedimento, enquanto permanece dopado por medicamentos, desloca-se dentro do cérebro para regiões que não foram mapeadas, não podendo, portanto, ser rastreadas nem encontradas pelo programa utilizado pelos funcionários de *Lacuna*. A fuga se dá em direção aos recônditos da memória da infância, a certas experiências traumáticas infantis (da crueldade à humilhação e a masturbação), tomadas como mais remotas e infensas ao procedimento, na medida em que estariam mais profundamente inscritas em uma vida interior que, não se confundindo com processos cerebrais, diriam respeito a um psiquismo que escaparia ao controle do programa computacional de apagamento de lembranças. No filme, a defesa contra o rastreamento da memória, portanto, contra o rebatimento do fenômeno da memória sobre processos neuronais se apresenta sob o modo do recuo em direção a uma outra concepção de memória, apoiada em um modo de subjetivação impregnado pelos saberes *psi* configurados na virada do século XIX ao XX. Mas é ainda na cabeça (mesmo que não no cérebro) que se dá a fuga.

O antídoto contra o apagamento da memória digitalizada confunde-se, assim, com a fuga em direção a uma infância freudiana, também caricaturalmente tratada em *Brilho Eterno*. Como o filme sugere, convivem atualmente dois modos dominantes de se conceber e experimentar a subjetividade e seus fenômenos (tais como memória e esquecimento). Sugere também que o campo *psi* parece por ora ainda fornecer a via mais disponível para se escapar da crescente redução do psíquico ou espiritual (para empregar um termo ainda mais anacrônico) ao cerebral. De que modo a concepção psíquica do eu, tecnologias da escrita e cultura letrada estão intimamente vinculadas evidencia-se não apenas no freqüente recurso de Freud à literatura (Bezerra Junior, 2002), mas também em uma famosa metáfora, utilizada por Freud e ressaltada por Derrida (1967), referida ao mecanismo psíquico da memória, do recalque e do esquecimento. Trata-se, justamente, de uma imagem vinculada à escrita: o bloco ou lousa mágica, dispositivo de escrita no qual a marca inscrita pode-se apagar na superfície do papel celofane levantada, deixando seu traço indelével no plano inferior, na matéria plástica e maleável que lhe dá suporte.

A metáfora do bloco ou lousa mágica também pode ser relacionada ao insucesso relativo do tratamento efetuado por *Lacuna* em Clem. Após ter deletado Joel, Clem namora Patrick – jovem funcionário inescrupuloso que explora as lembranças (supostamente eliminadas) para conquistar Clem – e começa a ter crises de choro e angústia sem motivo aparente. Tudo se passa como se certos rastros de suas lembranças amorosas digitalmente anuladas permanecessem vivos em sua memória, de modo virtual, sem força suficiente para se tornarem conscientes, mas com energia bastante para se atualizarem em situações presentes que os convocam (como, por exemplo, deitar-se com o novo namorado sobre o rio Charles congelado, tal como fizera com Joel)³. A deleção de lembranças parece falhar em profundidade também no caso da secretária Mary Svevo, da empresa *Lacuna*.

De fato, após ter passado pelo tratamento, Mary volta a se apaixonar pelo mesmo homem: o médico responsável pelo procedimento. Clem e Joel também voltam a se apaixonar um pelo outro: nesse caso, convergem uma noção não-cerebral da memória e o tema da força incontornável, irracional, da atração amorosa, cara à tradição literária e cultural.

Tal como no filme, ao domínio da cultura letrada corresponderia uma compreensão psíquica, interiorizada, dos fenômenos da memória e do esquecimento. Por um lado, buscando esconder-se e proteger-se da invasão computacional em seu cérebro, como vimos, Joel refugia-se em uma versão concorrente, historicamente datada, da subjetividade e de seus fenômenos. Por outro, o método eficaz de apagamento de lembranças deixa rastros e é incapaz de anular totalmente a atração amorosa, que, recorrente, renasce das próprias cinzas. Nesse sentido, o filme aproxima-se do pensamento de Bergson, para quem a memória permanece viva, mesmo sob o modo da virtualidade. Não sendo passivas nem inertes, as lembranças não são simplesmente deletáveis. Conforme pensou Bergson, pode ocorrer que o apelo do presente que as convoca deixe de alcançá-las ou que o mecanismo de atualização se encontre entravado, processos esses sim apoiados na integridade do funcionamento do cérebro⁴. Curiosamente, um artigo sobre o filme (Johnson, 2004) ressalta o caráter ficcional e pouco provável do procedimento proposto pela empresa *Lacuna Inc.*, mas o relaciona às pesquisas neurológicas atuais sobre a memória, que, embora não se ocupem com uma possível eliminação de lembranças negativas, buscam novos fármacos para otimizar, para ampliar a “capacidade de memória”. O neurocientista uruguaio Iván Izquierdo enfatiza que esse projeto é mais presente nos Estados Unidos e na Inglaterra do que na Europa ou na América do Sul (Izquierdo, 2002, p. 84), o que aponta para a inscrição cultural de pesquisas científicas, para a força das demandas políticas e culturais que as norteiam.

Para melhor compreendermos o contraponto entre as duas concepções diversas de memória mobilizadas no filme, retomemos de modo sucinto o conceito bergsoniano de memória e o papel por ele atribuído ao cérebro nesse fenômeno. Partindo da discussão das doenças da memória, Bergson refutou a equiparação do cérebro (cara à sua época) a um reservatório de imagens e de lembranças: no caso das afasias, por exemplo, que correspondem a lesões locais do cérebro, considerou a lesão psicológica não como uma abolição das lembranças (supostamente guardadas, estocadas nas células cerebrais), mas como uma impotência para evocá-las ou para atualizá-las. Prova disso é que um certo esforço ou uma emoção podem trazer bruscamente de volta à consciência palavras que acreditávamos perdidas⁵. Eis o que concluiu daí: “Tais fatos [...] concorrem para provar que o cérebro serve aqui para escolher no passado, para diminuí-lo, para simplificá-lo, para utilizá-lo, e não para conservá-lo” (Bergson, 2001, p. 1389)⁶. O cérebro não contém, portanto, “caixas de lembranças” que conservariam fragmentos do passado. Como também sugere o filme, ao confundir a memória com a materialidade do cérebro, ao espacializar (mesmo que digitalmente) e *mapear* as lembranças, os serviços prestados pela empresa *Lacuna* estão, portanto, bergsonianamente fadados ao

fracasso.

Se na cultura contemporânea a memória é cada vez mais identificada ao cérebro e as sombras do esquecimento associadas a uma “morte neuronal gradativa” (Izquierdo, 2002, p. 32)⁷, nada mais oportuno do que lembrar a associação bergsoniana do cérebro já não à memória, mas ao esquecimento. Acompanhem um pouco mais de perto sua instigante abordagem. Conforme já salientado, segundo Bergson, a memória nos acompanha em sua integralidade ao longo de toda nossa vida, mas se mantém, em sua totalidade, em estado virtual, atualizando-se em função de situações e interesses presentes. Nesse sentido, a função do cérebro também é a de suspender a memória, a de nos proteger de sua invasão avassaladora, tal como aquela que paralisa o personagem borgiano “Funes, o memorioso” (Borges, 1997). Ou seja: o cérebro não serve para guardar ou arquivar lembranças mas, ao contrário, para suspendê-las, para mantê-las em sua condição virtual, evitando que nos invadam, paralisando-nos e nos impedindo de agir no mundo. Nesse sentido, no final do capítulo 3 de *Matéria e Memória*, na contramão das perspectivas vigentes à época, o cérebro se associa à função plástica⁸, vitalmente orientada do esquecimento: “[...] o cérebro contribui para lembrar a lembrança útil, mas, mais ainda, para afastar provisoriamente todas as outras” (Bergson, 1985, p. 198).

Bergson conclui essa afirmação ressaltando a diferença irredutível entre cérebro (matéria) e memória, e cita o filósofo Ravaisson, para quem “a materialidade coloca em nós o esquecimento” (Bergson, 1985, p. 198). Vínculo com a ação presente, o cérebro funciona como mediador entre as lembranças que se atualizam e a totalidade da memória, que permanece suspensa na virtualidade. Longe de ser local de armazenamento ou arquivo de lembranças, o cérebro é associado à inibição das lembranças, ao esquecimento, remetido à atenção à vida, ao mecanismo de suspensão da memória como um todo no plano da virtualidade. Uma vez que a memória se vincula à virtualidade, o esquecimento deixa de ser pensado como uma operação negativa (de eliminação, anulação de lembranças), passando a se confundir com o mecanismo de suspensão para o plano da virtualidade (da memória, portanto), ou seja, como a sobrevivência de todo o vivido em um outro modo de existência, inconsciente⁹.

Conforme sugerido no filme, ao agir exclusivamente sobre o cérebro, o tratamento efetuado por *Lacuna* terá necessariamente de fracassar: a memória nunca se apaga totalmente pela simples razão de que não está onde a procuram e rastreiam. Não diz respeito a um lugar, mas à espessura do tempo vivido, da duração. O filme de Gondry se aproxima, portanto, da visão bergsoniana e ironiza certas crenças atuais, que remetem a pesquisas no campo das neurociências amplamente difundidas pelos *mídia*. Mas não deixa de ironizar igualmente a crença no campo *psi*, caricaturalmente tratado também através da atuação de Jim Carrey. Ao mesmo tempo, por se tratar de uma tecnologia visual, o filme é atravessado por uma certa ambigüidade, na medida em que põe em cena dois *espaços* concorrentes e conflitantes: o espaço da interioridade (associado se não ao cérebro, em todo caso à “cabeça”) contra o mapeamento e perseguição

digitais. Como vimos, no filme intervêm duas espacialidades distintas: para fugir à perseguição monitorada por computador e imagens cerebrais, os personagens principais (Joel e Clem) fogem em direção à memória da infância, para uma interioridade considerada como mais remota. Dois tipos, então, de espacialidade: mapeamento do cérebro por *scans*, em imagens em computadores/*laptops*; e fuga em direção à interioridade psíquica, com sua curiosa topologia. Ambos tratados com certa ironia e distância, mas irmanados por um certo privilégio do espaço (e da “cabeça”) quando se trata de tematizar o fenômeno da memória.

Essas diferentes topologias e espacialidades remetem a temporalidades pensadas de modo distinto. Nesse sentido, com sua edição acelerada, compactada, fragmentada, o filme parece procurar escapar à espacialização e aproximar-se de uma estilização da temporalidade não linear própria à memória (e já muito explorada pelo cinema). Sem nos determos em uma análise da estrutura temporal do filme, retomemos uma das mais instigantes figurações literárias do tempo próprio à memória, elaborada por Kafka e também lembrada por Walter Benjamin (Benjamin, 1974, p. 433-434). Trata-se de um delicioso pequeno texto de Kafka, intitulado “A aldeia mais próxima” (*Das nächste Dorf*), que traduzo a seguir:

Meu avô costumava dizer: “A vida é assustadoramente curta. Agora em minha lembrança ela se comprime tanto que mal posso conceber, por exemplo, como um jovem possa decidir cavalgar até a aldeia mais próxima sem temer que – mesmo sem contar com acidentes infelizes – o próprio tempo de uma vida feliz e comum possa de longe bastar para uma tal cavalgada”¹⁰.

A imagem provém, significativamente, de uma pessoa idosa, cuja memória comprime um tempo de vida mais longo do que aquele que se apresenta à sua frente. O exemplo de velocidade – ir a cavalo até a aldeia mais próxima – é certamente mais lento do que uma viagem de trem (como já na época de Kafka), de carro ou de avião. A idéia de compressão temporal, inerente à temporalidade compacta da memória, é, entretanto, salientada pelo contraponto entre a memória enriquecida de um homem de idade avançada e o projeto de um jovem de deslocar-se no espaço para um local muito próximo. Em sua extrema compactação, a memória do avô nunca poderá coincidir com o tempo de um ação (como a de cavalgar), nem com qualquer projeto (ir a cavalo até a aldeia mais próxima) ou com o caráter linear de uma trajetória depositada no espaço.

O que parece magistralmente em jogo nesse texto de Kafka é a incomensurabilidade entre o grau de extrema compressão do tempo na memória e o espaço, o deslocamento espacial, bem como a visão de temporalidade vinculada à ação. Como mostrou Bergson, o espaço não pode medir nem conter o tempo. A atenção à vida, ligada ao agir, faz justamente com que o espaço se abra à nossa frente, enquanto vai-se fechando o tempo atrás de nós (Bergson, 1985, p. 160-161), suspenso na virtualidade da memória. Fenômeno temporal, a memória se esquiva, portanto, à mensuração, que supõe o gesto de espacialização, necessário para agir mas não para apreender especulativamente o tempo vivido. Como sugere Kafka, a memória é tanto avessa ao espaço quanto distinta do

tempo de uma vida enquanto transcorre. Nossa linguagem comum, que mobiliza uma metáfora espacial para falar do tempo de uma vida como *transcurso*, bem como a necessidade de agir, como salientou Bergson, operam em geral a redução do tempo vivido ao espaço. Como fenômeno irreduzível à espacialização, a memória parece, portanto, escapar tanto às atuais pesquisas em neurociências, com suas quantificações e mensurações, quanto à rápida cura oferecida pela fictícia empresa *Lacuna*.

A breve e vertiginosa imagem kafkiana também sugere certo paradoxo: a vida enquanto é vivida se distende no tempo da duração, ao passo que, para um olhar retrospectivo, parece sempre extremamente curta. Ela só é curta para quem já a atravessou, pois sua travessia se instala necessariamente na espessura do tempo, com suas lentidões, velocidades e intensidades variáveis. Esquecer – como também lembrou Nietzsche –, livrar-se de marcas dolorosas, do ressentimento (inclusive do ressentimento com relação à irreversibilidade do tempo) requer a atividade fundamental do *espírito*, que nada mais é do que estômago. Isto é, digerir. E digerir é um processo que só pode se dar no tempo, que necessariamente dura e que segue ritmos próprios, incontrolláveis e não-lineares. Na pressa atual, como então ativar essa faculdade ativa do esquecimento? Viver, esquecer e digerir parecem requerer que não se lute contra o tempo, mas que dele se faça um aliado, acolhendo seus paradoxos.

Para isso, talvez tenhamos de reativar nossos estômagos abarrotados e enterrados, desconfiando tanto de soluções imediatistas e supostamente indolores quanto da visão digitalizante da memória, que supõe uma curiosa *tradutibilidade* entre todo o vivido e os neurônios. O neurologista Iván Izquierdo utiliza de fato o complexo termo “tradução” (sem deter-se em sua conceituação) para explicitar o vínculo entre estados de consciência, faculdades cognitivas, sentimentos e cérebro, como se esse termo não problematizado tivesse a eficácia de resolver, como que por um passe de mágica, um tipo de relação que a ciência efetua de modo, por assim dizer, cego, mas que pressupõe e do qual deveria, inicialmente, dar conta. Observem-se alguns trechos extraídos de seu livro *Memória*: “Ao converter a realidade em um complexo código de sinais elétricos e bioquímicos, os neurônios *traduzem*” (Izquierdo, 2002, p. 17, grifos do autor). Ou ainda: “embora conheçamos as vias envolvidas na percepção dos estados de ânimo e das emoções e nas respostas a eles, não conhecemos a natureza daquilo que é *traduzido*” (Izquierdo, 2002, p. 68, grifos nossos). *Traduzir*, nesse caso, confunde-se com transferir material bruto para um sistema equiparável a uma linguagem organizada, codificada. Mesmo que o cientista reconheça que não domina a natureza desse “real”, ancora suas pesquisas empíricas em uma suposição de “tradutibilidade” que, sem ser conceituada nem discutida, funciona como um modo astucioso de esquivar-se da necessidade de embasar teórica e filosoficamente seu gesto empírico. Tudo se passa como se a pesquisa empírica pudesse falar por si só, como se termos utilizados de modo banal (“tradução”, por exemplo) pudessem esquivar a enigmática questão da relação entre cérebro e memória.

Cabe, então, desconfiar de certas traduções conceituais do corpo que, provenientes do campo das neurociências, expandem-se hoje na cultura contemporânea com a força de novas e inquestionáveis verdades. Deixar ao corpo sua intradutibilidade e ao tempo vivido seus instigantes e ricos paradoxos.

Notas

1. Devo essa expressão ao colega argentino Christian Ferrer, em palestra proferida na UFF. Ver também Ferrer (2007).
2. *How happy is the blameless vestal's lot!/The world forgetting, by the world forgot./Eternal sunshine of the spotless mind!/Each prayer accepted, and each wish resigned.*
3. Passo a explorar a partir daqui a visão bergsoniana de memória, tal como proposta em 1896 na obra-prima *Matéria e Memória*, em especial nos capítulos 2 e 3 (Bergson, 1985).
4. Ferraz (2007, p. 46-56), em especial.
5. Também encontramos em William James uma concepção ativa e viva das lembranças, sob a forma de uma presença latente ou virtual. Por exemplo, no capítulo 9 de seus *Principles of Psychology* (James, 1952), intitulado “O fluxo de pensamento”, James enfatiza que uma palavra esquecida não está ausente da mente. É o que podemos constatar quando, tendo esquecido um nome próprio, temos a capacidade de assinalar, quando nos perguntam se é este ou aquele nome próprio, que não se trata dos nomes mencionados – o que prova que o nome esquecido não está eliminado da memória, mas brilha por assim dizer em ausência, permanece vivo, embora inacessível à clareza e luminosidade da consciência.
6. Ver a segunda das conferências apresentadas em Oxford, em 1911 (Bergson, 2001, p. 1389).
7. Izquierdo (2002, p. 32).
8. Acerca da potência plástica e salutar do esquecimento, entendido como uma força inibidora ativa, ver igualmente Nietzsche, (1988) segunda dissertação, parágrafo 1.
9. Nesse sentido, podemos dizer que em Bergson o conceito de memória engloba o de esquecimento. No caso de Nietzsche (ver Ferraz, 2002), é o termo desqualificado pela tradição filosófica (esquecimento), considerado como mais fundamental e originário, que engole a memória, que pode então ser transvalorada pelo filósofo (como “memória de futuro”, não mais prisão conservadora e ressentida ao passado). De todo modo, ambos os filósofos, cada um à sua maneira, apontam para uma ultrapassagem do par opositivo memória/esquecimento e superam uma visão meramente negativa, fraca e passiva do esquecimento.
10. *Das nächste Dorf Mein Großvater pflegte zu sagen: “Das Leben ist erstaunlich kurz. Jetzt in der Erinnerung drängt es sich mir so zusammen, daß ich zum Beispiel kaum begreife, wie ein junger Mensch sich entschließen kann ins nächste Dorf zu reiten, ohne zu fürchten, daß – von unglücklichen Zufällen ganz abgesehen – schon die Zeit des gewöhnlichen, glücklich ablaufenden Lebens für einen solchen Ritt bei weitem nicht hinreicht* (Kafka, 1994, p. 280).

Referências

- BEAULIEU, Anne. Voxels in the Brain: neuroscience, informatics and changing notions of objectivity. **Social Studies of Science**, Nova York, v. 31, n. 5, oct. 2001.
- BENJAMIN, Walter. **Gesammelte Schriften II/2**. Frankfurt: Suhrkamp, 1989.
- BERGSON, Henri. **Matière et Mémoire**. Paris: PUF, 1985.
- _____. **Oeuvres**: [edition du centenaire]. Paris: PUF, 2001.
- BEZERRA, Benilton. O Caso da Interioridade e suas Repercussões sobre a Clínica”. In: PLASTINO, Carlos Alberto (Org.). **Transgressões**. Rio: Contra Capa/Rios Ambiciosos, 2002. P. 229-238.
- BORGES, Jorge Luiz. **Ficções**. São Paulo: Ed. Globo, 1997.
- DERRIDA, Jacques. **L'Écriture et la Différence**. Paris: Ed. du Seuil, 1967.
- DUDEN, Barbara. Visualizing Life. **Science as Culture**. Londres: Free Association Books, 1993. Vol. 3, pte. 4.
- FERRAZ, Maria Cristina Franco. Bergson Hoje: virtualidade, corpo, memória”. In: LERCERF, BORBA, KOHAN (Orgs.). **Imagens da Imanência**: escritos em memória de H. Bergson. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 39-58.
- FERRAZ, Maria Cristina Franco. **Nove Variações Sobre Temas Nietzscheanos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- FERRER, Christian. Pain, Technique, Pornography: from senseless suffering to computerized techno-biological illusions. In: LARRETA (Org.). **Subjectivity at the Threshold of the Digital Culture**: the self in network. Rio de Janeiro: Unesco/ISSC/Educam, 2007.
- HAFNER, Katie. Digital Memories, Piling Up, May Prove Fleeting. Nova York. **The New York Times**, Ney York, 10 nov. 2004.
- IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JOHNSON, Steven. **The Science of Eternal Sunshine**: you can't erase your boy-friend from your brain, but the movie gets the rest right. Disponível em: <<http://www.slate.com/id/2097502>>. Acesso em: 22 mar. 2004.
- KAFKA, Franz. **Drucke zu Lebzeiten. In Schriften, Tagebücher, Briefen**: kritische ausgabe Frankfurt: S. Fischer; Nova York: Schocken Books, 1994.
- KWINT; BREWARD; AYNSLEY (Eds.). **Material Memories**. Oxford/Nova York: Berg Editorial Offices, 1999.
- MELONI, Maurizio. **Molecular Dasein**: living and thinking in a neurobiological era. Mimeografado. Trabalho apresentado em workshop no Instituto Max-Planck de História da Ciência/Berlim, 9/10/2007.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ORTEGA, Francisco; VIDAL, Fernando. **The Cerebral Subject**: some ideas for a book project. Mimeografado. Colóquio Departamental do Instituto Max-Planck de História da Ciência/Berlim, 9/10/2007.
- VARELA, Francisco J. The Specious Present: a Neurophenomenology of Time Consciousness. In: PETITOT et al. **Naturalizing Phenomenology**: issues in contemporary phenomenology and cognitive science, Stanford: Stanford University Press, 1999.
- VIDAL, Fernando. Eternal Sunshine of the Spotless Mind and the Cultural History of the Self. **Werkstatt Geschichte**, Verlag, n. 45, p. 96-109, 2007.

Maria Cristina Franco Ferraz é professora de Teoria da Comunicação da UFF. É Doutora em Filosofia pela Universidade de Paris 1-Sorbonne (Paris, 1992) e Mestre em Letras pela PUC-RJ (1982). Organizou a coleção “Conexões” (25 títulos publicados), da editora Relume Dumará, e publicou, além de artigos e capítulos de livros no Brasil e no exterior, as seguintes obras: *Nietzsche, o Bufão dos Deuses* (Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994 e Paris: Harmattan, 1998), *Platão: as artimanhas do fingimento* (Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999) e *Nove variações sobre temas nietzschianos* (Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002).

Endereço para correspondência:
Rua General Glicério, 335/1104 – Laranjeiras
22245-120 – Rio de Janeiro – RJ



33(1):193-208
jan/jun 2008

Quando os Meninos de *Cidade de Deus* nos Olham

Rosa Maria Bueno Fischer

RESUMO – Quando os Meninos de *Cidade de Deus* nos Olham. Este artigo tem o objetivo de pensar o filme *Cidade de Deus* no campo da educação, a partir das ferramentas que a obra de Michel Foucault oferece. Articulam-se no texto três questões principais: a condição de infâmia, exclusão e de anormalidade dos personagens; problematizações a respeito do poder sobre a vida e a morte em nosso tempo; e as relações entre linguagem cinematográfica e “representações da realidade” – vistas a partir das estratégias de direção do cineasta Fernando Meirelles e de suas opções narrativas.

Palavras-chave: **Cinema. Poder. Sujeito. Foucault.**

ABSTRACT – When Children Watch us in *City of God*. This text aims to discuss Brazilian movie *City of God*. The principal theoretical references are Foucault concepts of subject, power and discourse. This paper focuses on possibilities of relating three questions at least: a) abnormality and exclusion of young and poor people in Brazil; b) power over life and death in our times; c) relations between film languages and “reality representation”. The arguments were constructed within the context of Fernando Meirelles’ narrative strategies and his options as a director.

Keywords: **Cinema. Power. Subject. Foucault.**

Trato aqui do filme *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles, filme que significou um marco na história do cinema brasileiro, pelos inúmeros prêmios que recebeu e pela ampla circulação em vários países. Proponho-me a pensá-lo no campo da educação, a partir das ferramentas que a obra de Michel Foucault oferece. É preciso dizer que a escolha se dá, principalmente, por aquilo que neste filme nos convoca, nos desaloja, pelo que nele se configura como um olhar em direção a nós; assim, escolho este filme especialmente porque aquelas crianças, aqueles jovens, da favela carioca Cidade de Deus, aquelas crianças e jovens não são apenas olhados por nós e pelas câmeras de Meirelles; eles *nos olham*. Aqueles meninos nos olham com olhos de atores, de crianças, de adolescentes, de personagens, e desse lugar nos contam algo da história brasileira de nossos dias. Busco analisar o filme por dentro das estratégias de linguagem cinematográfica e das opções narrativas do diretor Fernando Meirelles. Para quê? Para pensar facetas de um tempo presente: de meninos, de Brasil e de educação¹.

Faço esse percurso analítico a partir daquilo que aprendemos com Foucault, quanto às múltiplas e complexas relações entre práticas discursivas e práticas não-discursivas, possíveis de serem discutidas tendo como “materialidade enunciativa” um filme: um filme que não se configuraria como uma unidade fechada, nem como obra de um único autor, mas como documento de um determinado tempo e lugar, ambos plenamente históricos. Um filme que se configuraria, igualmente, como criação estética e como produção e veiculação de imagens, que não serão tratadas aqui com o objetivo de dissecar “conteúdos” nem realidades representadas, mas, na medida do possível, como documento que procurarei elevar à condição de “monumento”, inspirada no autor de *Arqueologia do Saber* (1986).

Como afirma Xavier, o cinema nos permite usufruir um olhar privilegiado, aquele olhar mediado pelas lentes da câmera, através do qual podemos, por exemplo, assistir ao maior dos horrores ou ao mais maravilhoso manifesto de generosidade e invenção estética, e permanecer a salvo – já que se trata de um olhar sem corpo, pelo qual podemos ver a tudo e a todos, através do olho da câmera; podemos estar lá *sem estar lá* (Xavier, 2003, p. 36-37). Mas é bem verdade também que, na condição de analistas das imagens, seria possível tratar o cinema como filosofia, mediados pela produção de um pensador como Foucault; escrever, enfim, sobre uma narrativa e os discursos que nela circulam, munidos de um determinado referencial teórico que sustente tal tarefa. Nesse caso, então, creio que não estaremos plenamente a salvo. A meu ver, haveria sempre, em ambas as situações, uma mistura de fruição e de exercício de pensamento analítico, e isso de certa forma não nos deixa jamais a salvo: mesmo do lugar de quem não está lá, no horror da guerra do tráfico, por exemplo, a experiência de espectadores nos entrega à interpelação das imagens, o que pode nos marcar como ferro em brasa; por outro lado, no papel de analistas do filme, não vamos abandonar a experiência estética de entrega e passividade em relação ao que vemos.

Inspirada em Foucault, portanto, proponho-me a experimentar esse misto de passividade e atividade, a entrar nas imagens, a metodicamente abrir algumas das enunciações dessa narrativa, a localizar cenas e seqüências, retomando gestos, ritmos e sonorizações pelos quais fui “tomada”. A idéia é articular essas imagens a enunciados de um determinado tempo e a relações de poder muito específicas, buscando aqui ecos das escritas do filósofo, ora usadas como ferramentas teóricas, ora como sugestões de outros modos de pensar o que vemos. E é assim que me sinto comprometida a dizer algo, para além do que sinto sobre o que vejo, para além do “eu gosto” ou “eu não gosto”. A tentativa será a de articular três questões principais sobre o filme, a partir da uma inspiração foucaultiana: a condição de exclusão e de anormalidade dos personagens; os novos modos de experimentar o direito de vida e de morte em nossa sociedade; finalmente, as relações entre linguagem cinematográfica e “realidade”, vistas a partir das estratégias de direção do cineasta Fernando Meirelles.

Ínfimas Existências

Quando olhamos alguém, na experiência cotidiana, pode-se dizer que “o olho que vejo é olho porque me vê, não porque o vejo” – como escreve Xavier (2003, p. 57), citando o poeta espanhol Antonio Machado. Haveria nessa experiência intersubjetiva uma devolução do olhar. Porém, em se tratando de aparatos construtores de imagens – como a fotografia, o cinema, a televisão, – teríamos uma interação distinta, de outra ordem: ela envolveria “um olho que não vejo e não me vê, que é olho porque substitui o meu, porque me conduz de bom grado ao seu lugar para eu enxergar mais... ou talvez menos” (Xavier, 2003, p. 57).

Dado inalienável de minha experiência, o olhar fabricado é constante oferta de pontos de vista. Enxergar efetivamente mais, sem recusá-lo, implica discutir os termos desse olhar. Observar com ele o mundo mas colocá-lo também em foco, recusando a condição de total identificação com o aparato. Enxergar mais é estar atento ao visível e também ao que, fora do campo, torna visível (Xavier, 2003, p. 57).

Neste filme, talvez possamos num primeiro momento articular visibilidades e invisibilidades sobre o tema da exposição de existências ínfimas, em torno das quais Meirelles constrói sua narrativa fílmica. Trata-se de existências socialmente tornadas anormais e indesejadas, de meninos e de meninas de 8, 18, não mais que 22 anos, que ali naquelas imagens passam à condição de “existências-clarão”. Da vida na favela, passam a personagens de livro e, na seqüência, a protagonistas de um filme que chega a Hollywood, indicado para o Oscar. Estão expostos, plenamente expostos. Seguindo as pegadas de Foucault em “A vida dos homens infames” (1992) – um de seus mais belos textos –, podemos dizer que os personagens de *Cidade de Deus* também são vidas obscuras e desafortunadas que, alçadas à condição de visibilidade midiática, nos provocam, misturam em si beleza e

assombro. E é deles que desejo falar, são suas vidas narradas em filme que agora me proponho a ver e descrever, como “uma peça da dramaturgia do real” (Foucault, 1992).

Diria que, inteiramente diferente dos infames descritos por Foucault, e ao mesmo tempo paradoxalmente próximos deles, os personagens de *Cidade de Deus* aparecem para nós no século XXI – mais precisamente no ano de 2003, quando é lançado o filme –, encarnando histórias dos anos 70 e 80, numa favela do Rio de Janeiro, exatamente no momento em que emerge para eles a possibilidade de existirem para o mundo, para a sociedade mais ampla, através de todas as ações relacionadas ao controle do tráfico. São jovens que criam um sistema próprio de poder, simultaneamente à margem e por dentro do sistema oficial – na medida em que uma parcela significativa de policiais e de grupos de classe média e alta praticamente vive deles e de toda a condição de violência e pobreza que encarnam.

Para os meninos da favela Cidade de Deus, a experiência de exposição ao olhar do poder certamente não se dá pelo caminho um tanto moroso (segundo nossos tempos) dos infames do século XVII estudados por Foucault. A denúncia da infâmia dispõe hoje de toda uma rede de comunicação, dos jornais impressos à TV, do telefone celular à Internet. Dispõe também da literatura e do cinema. E nos anos 70 e 80, período recriado no filme, as páginas dos jornais impressos – especialmente a foto impressa em preto e branco – tinham um lugar de poder inquestionável como tecnologia de comunicação (e de atribuição de poder, como veremos na análise se algumas cenas).

Tratava-se de outra formação social. Tratava-se de outra ordem discursiva. Portanto, não há (a rigor, nem aqui nem em outra situação) qualquer possibilidade de transposição direta de conceitos ou análises. Os infames de Foucault, eu diria, *ecoam* em *Cidade de Deus*. E isso não é pouco. Os infames de Foucault pedem que se faça a história de nossos homens e mulheres, meninos e meninas, também desafortunados, e agora disponíveis às tantas possibilidades de serem narrados, *on line* se possível, em cadeia nacional, para 50, 60 milhões de brasileiros – como ocorreu quando o documentário de MV Bill foi veiculado no *Fantástico*, da Rede Globo, em 2006². Enfim, aprendemos com Foucault que determinados princípios de exclusão e de exposição da voz de anormais, loucos ou indesejados – como os infames de *Cidade de Deus* – não deixam de existir: há deslocamentos desse princípio, ele não se apaga, ele se exerce de outro modo, ele é outro, ele corresponde a novas formas de vontade de poder e saber, quase sempre com suporte institucional. E é isso que se trata de descrever, como nos ensina Foucault (2006), em sua célebre aula *A Ordem do Discurso*, de 2 de dezembro de 1970.

Fernando Meirelles (a partir do livro homônimo de Paulo Lins) põe o foco sobre vidas que, na sociedade brasileira, estão à margem, em muitos casos na condição de subcidadania³. Essa é uma prática que se multiplica entre outros cineastas (Hector Babenco, em *Carandiru*; Walter Salles em *Central do Brasil*; Eduardo Coutinho, em *Edifício Master* e *O Fim e o Princípio*; *Narradores de*

Javé, de Eliane Caffé; *Madame Satã*, de Karim Ainouz; *Cidade Baixa*, de Sérgio Machado); como em algumas programações de TV (*Central da Periferia*, com Regina Casé, por exemplo, sem falar na microssérie *Cidade dos Homens*, ambos da TV Globo), só para citar alguns casos mais recentes.

Gostaria de pensar exatamente sobre isto: sobre a hipótese de Foucault em relação aos homens infames e ao que olhamos e ao que nos olha⁴ em *Cidade de Deus*. Foucault (1992) pesquisou documentos que remontam aos séculos XVII e XVIII, na França, basicamente cartas dirigidas ao rei, pedindo a prisão de soldados desertores, monges vagabundos, mulheres e homens escandalosos e danados. Para o autor, essas vidas às quais teve acesso em sua pesquisa não chegariam até nós, se algum feixe de luz (como as cartas ao rei) não se tivesse posto sobre elas. No caso, como denúncia, como pedido de prisão. O poder que as aprisionou, que as vigiou e as entregou ao poder real – essa mesma experiência com o poder, enfim – permitiu que a elas tivéssemos acesso, séculos depois. São pessoas que teriam desaparecido se não tivessem momentaneamente se defrontado com o poder: não existiram nem jamais poderiam ter existido numa espécie de “estado livre”, como escreve Foucault; foram para sempre fixadas em narrativas, nas quais se tornaram visíveis. São histórias que movimentam o leitor por serem histórias de vida, de desgraça, loucura e morte, que carregam em si beleza e assombro, justamente porque registradas em breves textos que marcaram o destino de vidas efetivamente “reais”. Mediocridade e “medonha” grandeza – tudo ao mesmo tempo (Foucault, 1992, p. 96).

Ora, desde David Griffith, a indústria cinematográfica tem registrado inúmeros produtos, em que de alguma forma os refletores literalmente fazem incidir luz sobre feridas sociais, sobre personagens escusos, escandalosos, marginais, defrontados com o poder – poder familiar, religioso, econômico, médico, político, enfim, com todas as formas de poder. Os filmes de Charles Chaplin são exemplares nesse sentido. Carlitos, mesmo que datado e localizado, fala de algo que se poderia chamar “humanidade genérica”, para além de qualquer diferença (Badiou, 2004, p. 29). Mais do que isso, a genialidade de Chaplin permite ao espectador a fundamental experiência de escapar da pedagogia do bem *versus* o mal, fazendo incidir luz sobre aquele que, do lugar da margem, nos olhou e olha com inigualáveis humor e ironia.

Ao fazer uma retrospectiva das relações entre cinema e política, no texto “Cinema político e gêneros tradicionais – a força e os limites da matriz melodramática”, Xavier discute a busca de muitos cineastas, a partir dos anos 60, no Brasil e em outros países, de uma estética que “fizesse pensar”, que nos provocasse para além das fórmulas folhetinescas das décadas anteriores. A pergunta, então, era: como estimular o pensamento crítico, sem cair na fórmula da compaixão ou nas soluções maniqueístas das chamadas “estruturas de consolação”, tão fortes nas telenovelas a que assistimos ainda hoje, por exemplo? O principal problema enfrentado foi justamente o da comunicação com o grande público. Mais adiante, nos anos 80, esse problema incitou a criação de narrativas como *A História Oficial* (de Luis Puenzo, Oscar de Melhor Filme

Estrangeiro em 1986) ou *Lúcio Flávio, Passageiro da Agonia* (de Hector Babenco, 1977). Em ambos, há a tematização da realidade política, mas a prioridade é conferida ao drama íntimo de personagens sensíveis, afetadas pelo processo social, na Argentina e no Brasil. Busca-se primordialmente marcar a oposição entre personagens autênticos e personagens hipócritas. Assim, nos dois filmes, aliás, muito bem produzidos segundo as regras industriais e de mercado, os diretores acabaram permanecendo nas dicotomias conhecidas do melodrama clássico, sem que os crimes e injustiças sociais e políticas pudessem ser vistos na sua rede complexa de articulações políticas e econômicas. Concluindo a análise, escreve Xavier:

[...] sem querer minimizar o plano ético ou a esfera privada, pilares do drama nos filmes aqui comentados, creio ser legítimo questionar a exclusividade desses lugares como eixo do debate político e do diagnóstico social; creio que se deva sublinhar os limites de um gênero de discurso que se mostra eficaz na comunicação, mas cujo preço é reduzir o horizonte de compreensão do social, equacionando-o nos termos de uma dinâmica feita de o conflito entre nobreza de caráter e vilania como dotes que o indivíduo deve à Natureza (Xavier, 2003, p. 141).

No Brasil, os últimos anos parecem mostrar uma nova tendência: há que se falar dos problemas sociais, ao mesmo tempo em que se há de falar da vida privada, dos sentimentos, num esforço para eliminar o discurso dualista e reducionista. Um filme como *Cidade Baixa*, de Sérgio Machado (lançado em 2005), consegue descrever a vida de três jovens “insignificantes”, à margem; para a psicanalista Maria Rita Kehl (2005), o filme se transforma num “épico entre vidas infames”, que consegue driblar nosso desejo por histórias de amor, multiplicadas ao infinito neste tempo de vidas privatizadas e de retraimento de vidas públicas. Kehl fala da possibilidade de uma estética da amizade⁵, uma estética movida mais por *Eros* do que por *Tanatos* – aliás, tema tão caro a Foucault e objeto principal de sua atenção no último curso que ministrou no *Collège de France*, em 1984 (Foucault, 2004).

O mesmo se pode dizer dos documentários de Eduardo Coutinho, referidos acima, e os de Marcelo Masagão, especialmente o premiado *Nós que Aqui Estamos por Vós Esperamos* (1998). Vidas singelas, insignificantes, por vezes infames, recebem o olhar das lentes do cinema, e nos são oferecidas ao olhar, bem longe da busca daquele consenso, medido por roteiros padronizados e fórmulas dualistas, através dos quais se deseja tocar nas feridas sociais sem correr o risco de perder a audiência.

Ora, o filme *Cidade de Deus* merece uma análise especial nesse sentido: a produção, a concepção fílmica, o roteiro, o elenco, especialmente a montagem, fazem uma opção pelo cinema de qualidade técnica, quase perfeita; portanto, não há dúvidas de que se faz uma opção pelo mercado, pela bilheteria, pelo produto bem acabado. Diria mais: há no filme uma opção pela crueza das cenas e das histórias, semelhante ao que nos oferece o ganhador do Oscar de 2006, *Crash – No Limite* (dirigido por Paul Haggis e lançado em 2004), que se passa

em Los Angeles, nos Estados Unidos, cruzando várias histórias do horror às diferenças, da desconfiança de todos contra todos, de pura violência. O discurso hegemônico da política-Bush está vivo nesse filme e nos mobiliza a cada seqüência, fazendo-nos perguntar sobre este outro tempo, em que nos tornamos milhões de infames, de desafortunados, convidados a nos tornar co-autores de cartas ao rei (as *lettres de cachet* de que nos fala Foucault em “A vida dos homens infames”), porque o indiano, o jamaicano, o mexicano, o afegão estão ali, a cutucar o temor generalizado de um outro que parece já não ser possível normalizar. Mas um outro que é preciso, de alguma forma, eliminar, ou pelo menos violentar, ferir, humilhar.

As práticas de disciplinamento estudadas por Foucault, no interior de grandes instituições – como as prisões, os hospitais, os hospícios, os quartéis, as fábricas – certamente não desapareceram por completo. Basta visitar uma escola de Ensino Fundamental no Brasil ou em outros países. São, repito, outras formações históricas e, nelas, outros modos institucionais de se constituírem novas práticas, mas que não deixam de remeter, como memória discursiva, àquelas descritas em *Vigiar e Punir* (1991). Toda a analítica do poder, feita por Foucault em várias de suas pesquisas e exposta com rigor metodológico insuperável em *A vontade de saber*, primeiro volume de sua *História da Sexualidade* (1990), talvez possa nos ajudar a ver que, em *Cidade de Deus*, trata-se de relações de poder muito específicas, já que experimentadas à margem e sempre em situação explícita de violência, em cada personagem, em cada pequena história de vida, em cada etapa de vida daqueles jovens – histórias que não se separam de relações mais amplas de poder, na sociedade brasileira. Ali, a disputa entre os grupos de Zé Pequeno e Sandro Cenoura (este último vivido pelo autor Matheus Nachtergaele) abre por dentro tensas relações que expõem, num micro-universo, em ritmo alucinado de videoclipe, de que modo, para cada nova violência instalada, criam-se sistema de regras, num ciclo infinito de dominações sobre dominações.

Estamos falando aqui de uma cisão radical, na sociedade brasileira, entre cidadãos e subcidadãos, entre ricos e pobres, entre gente do asfalto e gente da favela, divisão extremamente violenta, que instaura no ambiente da favela relações de poder muito particulares. Em primeiro lugar, porque se trata de relações de poder e resistência que, na narrativa de *Cidade de Deus*, acontecem entre crianças, adolescentes e jovens, reproduzindo um ciclo que parece não ter fim. Toda a discussão de Foucault sobre a microfísica do poder assume, na análise das vidas desses meninos, uma configuração muito específica: trata-se de um grupo social que resiste e cria sua própria linguagem, seus próprios códigos de honra, de ética e de bom comportamento (Zé Pequeno é a lei que proíbe, por exemplo, o assalto a moradores da favela); ali, cada novo chefe, cada novo grupo de “soldados” das facções, terá todo o poder, de vida e de morte, um poder tão grande quanto frágil, pois a ordem das coisas pode se inverter a qualquer momento.

Interessa-me pensar sobre as relações de poder e de violência, em obras cinematográficas como *Crash* e *Cidade de Deus*, em que os criadores optam por jogar-nos no rosto a violência em estado quase puro, sem mediações narrativas (como ocorre em *Cidade Baixa*). O que *Cidade de Deus* parece fazer é concentrar-se nas relações de poder internas à favela e ao mundo do tráfico de drogas, no Rio de Janeiro – nos anos 70 e 80, bem antes do agravamento substancial do problema, que passou a atingir várias capitais do País e que se afirma cada vez mais como um poder paralelo e de dimensões políticas e sociais inimagináveis, fora do controle do Estado. E o mais sério é que essas relações atingem diretamente crianças e adolescentes, cuja única forma de “pegar consideração” – como dizem os personagens em algumas de suas falas –, ter algum poder, ser reconhecido, é simplesmente matar, “passar” os outros, todos quantos se atravessarem no seu caminho.

A micro-realidade da favela *Cidade de Deus*, no romance de Lins (2002) e no filme de Fernando Meirelles, concentra-se na descrição das formas históricas que assume o direito sobre a vida e a morte por parte dos chefes do tráfico em relação a toda a comunidade, especialmente aos mais jovens, às crianças, sobretudo – com todas as consequências desse “direito”. Várias cenas do filme *Cidade de Deus* parecem remeter-nos à descrição dos suplícios vividos pelos criminosos dos séculos XVII nos documentos pesquisados por Foucault para *Vigiar e Punir*. As cenas de barbárie a que são submetidos os jovens e as crianças não deixam entrever quase nenhuma experiência que não seja a da violência e da banalização da morte e da vida. E não é só o assassinato do inimigo de facção dentro da favela: pode ser o assassinato da mulher, por ciúme ou seja o que for, como acontece com o personagem Paraíba (vivido pelo ator Gero Camilo), que no filme enterra viva a própria mulher. Ninguém escapa, a não ser o narrador do filme, Buscapé, o menino que se torna fotógrafo, e através de cujo olhar conhecemos a trajetória dos personagens da favela: Dadinho (depois, batizado de Zé Pequeno), Mané Galinha, Sandro Cenoura, Barbantinho, entre outros.

O filme de Meirelles nos conduz para uma realidade do final do século XX, no Brasil – ao que tudo indica, com práticas que se sofisticaram mais ainda nestes primeiros anos do século XXI –, a qual parece concentrar-se no exercício de um direito de vida e de morte muito particular: tal exercício se dá entre chefes do tráfico, mal saídos da adolescência, e que não chegarão a mais de 25 anos, se tanto; um exercício que se reproduz com a mesma agilidade de clipe da montagem do filme, numa seqüência ao infinito de assassinatos, que ali existe como normalidade cotidiana e como lição número um para aqueles que desejam “ser alguém”; por fim, é um tipo de prática “jurídica” que não poupa principalmente as crianças – submetidas a uma pedagogia do crime, ao aprendizado do poder de “macho”, visível pela potência da arma empunhada e as respectivas execuções que ela permite.

“Acusação”: ser criança

O personagem batizado de Filé com Fritas (Darlan Cunha, que depois viveu Acerola na minissérie *Cidade dos Homens*, da Rede Globo), numa das cenas em que é criticado por ser criança – mais do que isso, literalmente ele é “acusado” de ainda não ser “gente grande” –, do “alto” de seus 10 anos de idade, de menino que presenciou um sem-número de assassinatos e cenas de violência, nos olha de baixo para cima, sério, dirigindo-se a Zé Pequeno e reivindicando participação no grupo do líder. E diz: “Meu irmão, eu fumo, eu cheiro, já roubei, já matei... Não sou criança não. Sou sujeito homem”. Em outra cena do filme, que acontece num espaço que lembra os “chiqueirinhos” domésticos de crianças pequenas, oito meninos, todos em torno de 9 ou 10 anos de idade, fumam maconha e discutem a forma mais rápida de “pegar consideração”: é preciso fazer como o Zé Pequeno, o chefe do tráfico que, para subir, “passa todo o mundo e pronto”. É o momento de passagem, do grupo de crianças da “Caixa Baixa”, de assaltantes a traficantes. É o mesmo grupo de meninos que, no final do filme eliminam Zé Pequeno e, de armas na mão, gingham pelas ruelas da Cidade de Deus, super-poderosos.

A lição foi aprendida: eles já estavam suficientemente subjetivados; seu linguajar, seu modo de andar e de olhar – tudo é a própria inscrição nos corpos daquilo que viveram na carne. As câmeras, a iluminação, a perfeita “incorporação” de personagem nos atores – tudo parece carregar a cena mais dramática do filme, a mesma cena que a nós, espectadores, deixou sem voz e respiração. Veja-se a cena em que Zé Pequeno chega para colocar ordem na favela, exigindo bom comportamento de quem roubava os moradores da comunidade. Impondo a ordem, plenamente dono de vidas e mortes, Zé Pequeno não pede; ele exige que uma das crianças do grupo “Caixa Baixa”, como repreensão, escolha onde vai levar o tiro; um dos meninos deve decidir, arma na mão, qual dos colegas deve morrer, e no qual ele mesmo deverá atirar. O choro inconsolável e absolutamente “infantil” é aquele que deve calar-se; essa criança é a escolhida pelo companheiro. A tensão é total neste que, seguramente, contitui-se como a seqüência mais dramática da narrativa, em que sobressaem, sem dúvida, os pequenos atores – aliás, talvez o grande diferencial desse filme. A cena toda é marcada pelo jogo de olhares e expressões de medo, que antecede os disparos sobre os pés de uma criança e sobre a menor de todas, aquela que chora mais do que as outras e que é morta pelo amigo da “Caixa Baixa”.

De um modo muito particular, entendo que esse momento da narrativa parece conter a memória discursiva de outras épocas, já que nela se misturam elementos muito díspares, sobre modos de gerir vida e morte das pessoas e das populações: por um lado, a cena capta algo do tempo dos soberanos do século XVII, senhores do privilégio de se apoderar das vidas e igualmente de suprimi-las; por outro, algo também da primeira metade do século XX, com marcas de um verdadeiro genocídio. No primeiro caso, algo relacionado ao velho direito de matar; no segundo, algo que remete aos poderes modernos, os quais se exercem, segundo

Foucault (no belo e pungente último capítulo de *A vontade de saber* – primeiro volume de sua *História da Sexualidade*), em nome da vida. O filme de Hector Babenco, *Carandiru*, trata disso também: em ambos os filmes, direta ou indiretamente, mostra-se um poder que se exerce em nome da vida das populações, na medida em que aqueles agentes tornam-se sujeitos de um discurso segundo o qual, mesmo que isso não seja totalmente explicitado, ao fim e ao cabo, marginais “devem” ser eliminados, para o saneamento geral da nação. As palavras do *rapper* MV Bill⁶ (2006) não podem ser mais explícitas, ao referir-se às populações pobres envolvidas com o tráfico de drogas: “as comunidades vivem uma situação de guerra onde os homens não param de se matar. A maioria dos personagens, por volta dos 16 anos, já não tem pai, e seus filhos estão prestes a ficarem órfãos. Aos 16 anos, é o fim da linha da vida deles. Estamos diante de um verdadeiro genocídio”.

É de vida e morte que sempre tratamos. E é exatamente nos corpos que se inscreve a história; é sempre deles que ela trata. Isso está em Nietzsche. Isso está em Foucault. Quem nos olha da tela de *Cidade de Deus* são crianças, são adolescentes, são jovens. E eles podem olhar-nos com uma proposta diversa daquela que conduz à morte e à destruição. O personagem Bené, por exemplo, nos olha acenando com a possibilidade de sair do crime, de namorar; marca esse desejo de passagem pintando o cabelo de louro e vestindo roupa de *playboy*. Toda essa quase lírica preparação para uma nova fase da vida é embalada pela célebre composição de Raul Seixas, contemporânea daquele momento na favela Cidade de Deus: *Metamorfose Ambulante*. Bené, porém, não chega a viver a felicidade adolescente com a namorada. É morto em plena festa de despedida, antes de experimentar uma outra vida, muito desejada, e talvez possível. No filme, aliás, são raras as seqüências em que uma criança ou um jovem não é assassinado. O aprendizado da vida, como vimos acima, na cena central de *Cidade de Deus*, se dará pelo tiro na mão, pelo tiro no pé; acontecerá na prática de manejar uma arma, quase tão pesada quanto a criança que a empunha. A eliminação de corpos infantis e juvenis é a marca dessa história. Não há como escapar: como a galinha que foge no início do filme, desesperada pelos labirintos da favela, e que ao final é depenada, assada e consumida, ao som de um bom samba popular.

Qual, Afinal, a “Realidade” de *Cidade de Deus*?

As críticas mais contundentes em relação ao filme *Cidade de Deus* talvez possam ser pensadas também a partir de Foucault. O fascínio e o medo provocados pela exposição nas telas de um Brasil violento, pobre e desesperado teriam sido por demais espetacularizados, glamorizados, segundo alguns estudiosos⁷. Certamente, *Cidade de Deus* difere, como proposta estética e política, dos documentários de Eduardo Coutinho ou de Marcelo Masagão, também das narrativas de Eliane Caffé e Karim Aïnouz, por exemplo. O tema da

representação, das frágeis relações entre palavras e coisas, tão caro a Foucault, poderia ser tratado aqui, quando nos propomos a discutir também um pouco da linguagem e da estética deste filme de Fernando Meirelles.

No célebre texto que abre o livro *As Palavras e as Coisas*, sobre a obra *Las Meninas* de Velásquez, assim como em “Isto não é um cachimbo” (sobre Magritte), publicado originalmente em *Les Cahiers du Chemin*, Michel Foucault oferece-nos farto material para pensarmos o complexo problema da linguagem – ou das linguagens. Nos dois textos, o foco é a pintura; mais do que isso, o foco é o problema da representação. O autor nos fala da irredutibilidade da linguagem à imagem, e desta àquela. Da impossibilidade de, pela palavra, referirmos em plenitude o que “estaria” nas imagens pintadas. Haveria um trabalho infinito – diante de um quadro, por exemplo –, uma tarefa para sempre incompleta:

[...] por mais que se diga o que se vê, o que se vê não está jamais no que se diz, e por mais que se faça ver por imagens, metáforas, comparações o que se vai dizer, o lugar onde elas resplandecem não é aquele que os olhos percorrem, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem [...] (Foucault, 2001, p. 201-202).

Podemos, no caso de *Cidade de Deus*, procurar os personagens do romance de Paulo Lins e nomeá-los, reconhecê-los na narrativa fílmica de Meirelles. Podemos até apontar com o dedo meninos e meninas “reais”, verdadeiramente existentes na favela Cidade de Deus, do Rio de Janeiro (aqueles dos anos 70 e 80, bem como os jovens de nossos dias) e dizer: o filme “representa” essa realidade, fala dessas pessoas. De fato, seria ingênuo afirmar que o cineasta tratou de outra realidade e não dessa. Também é necessário estabelecer distinções entre filmes mais e menos elaborados, mais e menos “vitais”, como sugere a crítica Ivana Bentes, filmes mais e menos eficazes na comunicação com o grande público, como refere o estudioso Ismail Xavier (2003). Eu diria: é preciso distinguir filmes cuja narrativa seria mais (ou menos) marcada pelo desejo de tudo dizer, de tudo cobrir, deixando ou não espaços para a criação possível dos espectadores. Alain Badiou prefere distinguir filmes que se caracterizariam por serem mais carregados de impurezas, de outros, mais “puros” – entendendo que desde sempre o cinema seria amarrado a impurezas como as ligadas às condições de produção industrial, busca de maior número de espectadores, dependência de financiamentos, etc. (Badiou, 2004).

Nessa perspectiva, poderíamos dizer que *Cidade de Deus* seria um filme de grande público, pleno de “impurezas”, principalmente porque se entrega à linguagem do clipe, à espetacularização da violência, sem oferecer espaços em branco, do mesmo modo que o drama *O Que Você Faria? (El Método)*, de Marcelo Piñeyro, (2005). Pode-se inventar um nome para esse gênero de narrativa: filme-soco-no-estômago. Filmes que, ao acender das luzes na sala de exibição, nos fazem dizer: “não quero viver numa sociedade como essa”.

Ora, talvez pudéssemos pensar que filmes como esse seriam feitos de uma “impureza” fundamental: carregariam em si o desejo de atar o mais fortemente

possível as imagens às coisas, no esforço inatingível de confundir o visível com o “real”. Justamente o que nos diz Foucault é que o fato de algo se fazer visível, em pinturas ou outras imagens, atestaria seu afastamento de qualquer realidade. O filme, por meio de suas imagens, ele mesmo configura uma certa realidade, aliás, uma outra realidade: apesar de todo o esforço em retratar, em refletir, em imitar, haveria no cinema (e em qualquer outra criação como as da pintura ou dramaturgia ou mesmo da música e da literatura) uma invisibilidade profunda, a impossibilidade total de algo se fazer presente, “mesmo em uma representação que se oferecesse a si mesma como espetáculo” (Foucault, 2001, p. 209).

No texto sobre Blanchot – *O Pensamento do Exterior* – Foucault (1990) nos impulsiona a abandonar a dicotômica idéia de que existiria alguma coisa lá fora – a pobreza e a violência nas favelas brasileiras, exibidas em *Cidade de Deus*, por exemplo –, enquanto nós, espectadores, ou o próprio diretor Fernando Meirelles, estaríamos numa outra ponta, donos da palavra, das imagens, numa relação polarizada, a nomear de outra forma aquilo que vemos e observamos; a interpretar e a classificar as coisas ditas e observadas, a articular palavras e coisas, numa relação de mútua dependência. Tal dicotomia replica uma concepção de linguagem segundo a qual insistimos em negar a vida como acontecimento, de modo a relacionar a linguagem à eternidade, ao tempo, ao próprio sujeito-autor (Foucault, 1990, p. 73). Foucault convida a pensar a linguagem para além daquilo que ela quer dizer, para além das formas pelas quais ela é dita. Nesse sentido, a música, a literatura, o cinema, a pintura, enfim, todas as artes, seriam aquilo que perturba o grande modelo da representação. Foucault, Deleuze e tantos outros autores nos mostraram, a partir da literatura e do cinema especialmente, o não-isomorfismo entre ver e falar, entre o visto e o falado, entre a palavra e a coisa. Criar, escrever, pintar e filmar são dessa ordem, dizem respeito a esse espaço que não se deixa apanhar por completo, que é luta, que é fuga do instituído, que jamais se torna forma fixa – embora na pintura, no cinema e na literatura também se possam evidenciar a força do instituído, a lógica do mercado, a busca de soluções menos vitais de linguagem, que acabam por limitar criações, como a meu ver é o caso de *Cidade de Deus*, em muitos aspectos.

Talvez um dos exemplos mais evidentes de “fuga do instituído” neste filme de Meirelles esteja concentrado na figura do personagem-narrador, Buscapé: o menino consegue escapar ao instituído, à violência da favela, através da realização do sonho de tornar-se fotógrafo. Mas o personagem (vivido por Alexandre Rodrigues) é construído de tal forma que a fotografia não parece emergir para ele como força desestabilizadora da ordem violenta vigente. Haveria, assim, a opção por uma solução individual, quase excepcional, ao mesmo tempo em perfeita conexão com outras ordens instituídas, como a dos meios de comunicação de massa (no caso, o grande jornal, para o qual Buscapé vende as fotos do bando de Zé Pequeno).

Já o personagem Bené, considerando o modo como foi construído – seja pelo roteiro de Braulio Mantovani e a direção de Meirelles, seja pela própria performance do ator Phelipe Haagensen –, interpela o espectador em direção a algo mais do que a negação de um tipo de vida, que para ele estava se tornando intolerável: esse algo mais começa pelo ato de pintar o cabelo, vestir roupa de *playboy*, namorar como qualquer menino de sua idade, e culmina no encontro em grande estilo com todos os amigos, na hora de dançar e festejar uma nova vida imaginada como possível. Tudo isso é narrado com uma delicadeza que deixa espaços não cobertos por estratégias de “significações cheias”. Certamente, esse personagem e a história que através dele se narra no filme não se comparam a tantas outras histórias e seqüências cinematográficas, em que o cineasta consegue imaginar cenas que são verdadeiras sínteses entre questões não conciliáveis entre si. Alain Badiou, no texto “El cine como experimentación filosófica”, lembra o filme *Os Amantes Crucificados*, do japonês Mizoguchi, e cita uma dessas impossibilidades – a de conciliar o acontecimento do amor com as regras comuns da vida. Resulta que uma das opções, para os dois amantes de Mizoguchi, é mudar radicalmente o curso das vidas, no caso, deixar-se morrer (já que a ordem social proíbe o amor da mulher que traiu seu marido), não sem antes olhar e sorrir para a câmera, anunciando a possibilidade de algo para além do instituído – promessa para aqueles dois personagens, promessa para os espectadores também (Badiou, 2004).

Finalmente, seria importante ressaltar ainda as várias camadas de olhares que se sobrepõem e se entrecruzam no filme de Meirelles: o olhar de Buscapé, intermediado pelo olho da máquina fotográfica, por sua vez mediado pelo olho da câmera de Meirelles (que *olha* a escrita de Paulo Lins), além do nosso olhar de espectador. Todos esses olhares acabam por narrar aquelas histórias desafortunadas dos meninos e meninas da favela Cidade de Deus, reforçando a impossibilidade de dizer por completo que “isto é a favela Cidade de Deus”, “isto é a violência e a pobreza no Brasil” e, ao mesmo tempo, reforçando a escolha de uma linguagem que busca exatamente afirmar: “isto é”.

Quando Meirelles nos faz ouvir *Metamorfose Ambulante*, pode sugerir a ligação entre a transformação do personagem Bené (e então temos apenas uma busca de colagem simplista das palavras às coisas); mas há uma traição aí, a traição dada pela própria composição de Raul Seixas, da qual temos memória e que aciona sentidos eles também ambulantes, sentidos que escapam a interpretações e subordinações menores e fáceis, e que diriam respeito a rastros de ausências, possibilidades de pensarmos outra coisa para além do *é*. Da mesma forma, no momento em que o diretor nos faz ouvir Cartola (a música e a letra de *Preciso Me Encontrar*), vemos que o personagem Buscapé torna-se mais do que um menino querendo sair da favela para tornar-se fotógrafo. Traições das imagens. Traições das palavras. Multiplicação de sentidos. Impossibilidade de fixações.

Na descrição que Foucault faz de duas pinturas de René Magritte (“Isto não é um cachimbo” e “A arte da conversação”), encontramos argumentos para pensar o quanto as figuras (ou as seqüências de um filme, como aqui estamos pensando), por

mais que se assemelhem a uma coisa, a um objeto, a um fato da realidade, por mais que através delas queiramos afirmar ou denominar algo, sugerem sempre outras relações, “bruscas invasões destrutivas, avalanchas de imagens no meio das palavras, fulgores verbais que sulcam os desenhos e os fazem voar em estilhaços” (Foucault, 2001, p. 257).

Penso que a análise de *Cidade de Deus*, como de qualquer outro filme ou produto audiovisual, como de qualquer imagem pictórica, na perspectiva de Foucault, pode tornar-se um exercício dos mais criativos, na medida em que nos afastamos do grande modelo da representação, da busca das interpretações desejosas de descobrir o que estaria “por trás” das coisas ditas, para mergulhar nas superfícies profundas das imagens e textos, sem a pretensão de acordá-los de um sono – num gesto que, por fim, lhes restituiria, de verdade, o que *queriam dizer* efetivamente. O que busquei neste texto foi, de um lado, olhar o filme *Cidade de Deus* apontando para duas temáticas caras ao filósofo – no caso, os modos de exclusão aprendidos por séculos na sociedade ocidental, e que não cansam de transformar-se e de retornar, sempre outros: meninos e meninas infames, alçados à fama, pelas lentes de Meirelles; além disso, o problema do direito de vida e de morte na cultura ocidental, com sua recriação em tempos recentes. De outro, procurei mostrar a impossibilidade de um filme como esse dar conta de uma dada realidade, como representação, como afirmação do que *é* ou do que *de fato* seria a história de uma grande favela no Rio de Janeiro, nos anos 70 e 80 – embora as escolhas do diretor indicassem esforços bastante nítidos de mostrar *o que é*, num ritmo veloz e quase asfíxiante de cobrir todos os vazios, amarrando de certa forma o espectador à lógica do “soco no estômago”.

Mesmo assim, mesmo contando com uma linguagem por vezes fechada, o filme gerou e ainda gera inúmeras polêmicas, inúmeras possibilidades de leituras, desde aquela que apontou a vinculação do cineasta à “estética da pobreza” e à transformação da violência em espetáculo, até aquele que levou e leva ao aplauso do grande público, no Brasil e no exterior, identificado com a necessidade de mostrar “a cara” deste País, para além do samba e do futebol, das mulheres bonitas e das praias ensolaradas. A não identificação com a narrativa do filme, por parte dos moradores da favela “real”, também pode ser incluída nessa trama interminável de olhares que se multiplicam, anunciando mais uma vez que operamos sempre com interpretações sobre interpretações. Por mais que queiramos, estamos impossibilitados de cercar as coisas ditas e apontar nelas o que de fato elas *queriam dizer*. No filme *Cidade de Deus*, evidenciamos o cruzamento de vários discursos: o discurso da técnica cinematográfica, inseparável do discurso econômico e do discurso publicitário, do

discurso político, da afirmação do cinema brasileiro, em detrimento talvez de uma linguagem mais experimental, que possivelmente desse mais a pensar. Que nos colocasse na situação de espectadores-pensantes, ao modo de Foucault, buscando diferenciar-nos do que nós mesmos pensamos.

Notas

1. Agradeço aos editores da *Editora Segmento*, de São Paulo, por permitirem a reprodução aqui de vários trechos do texto “Foucault e os meninos infames de *Cidade de Deus*”. A presente versão é ampliada e contém outras discussões não feitas no texto originalmente publicado pela Segmento (ver Fischer, 2007).
2. O cantor de *rap* MV Bill e o produtor Celso Athayde são os autores do documentário *Falcão*, exibido no dia 19 de março de 2006, no programa dominical *Fantástico*. Os autores percorreram durante vários anos comunidades pobres em todo o País, e registraram a rotina de crianças e jovens sem perspectivas.
3. Ver a propósito o livro de Jessé Souza, em *A Construção Social da Subcidadania* (Souza, 2003).
4. Utilizo aqui a conhecida expressão (plenamente conceitual) de Georges Didi-Huberman (1998), que dá título a seu livro *O que Vemos, o que nos Olha*.
5. Ver a propósito, na tese de Fabiana de Amorim Marcello, sobre cinema e infância, o capítulo em que a autora faz brilhante análise sobre o tema da estética da amizade – intitulado “A criança que é e se faz potência no exercício estético da amizade” (Marcello, 2008).
6. Em depoimento ao *site* globo.com, em 19 de março de 2006.
7. A estudiosa Ivana Bentes é uma das que defende essa tese em seus textos. Ver sobre esse tema a entrevista de Ivana Bentes a Lílían Fontes, intitulada “Os marginais midiáticos”, publicada na revista **Rio Artes**, n. 34 , p. 17-19, 2003 (Fontes).

Referências

- BADIOU, Alain. El Cine Como Experimentación Filosófica. In: YOEL, Gerardo (Comp.). **Pensar el Cine I: imagen, ética y filosofía**. Buenos Aires: Manntial, 2004. P. 23-81.
- DIDI-HUBERMAN, Geoges. **O Que Vemos, o Que nos Olha**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e os Meninos Infames de Cidade de Deus. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor**, São Paulo, p. 56-65 jan. 2007.
- _____. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, nº 1, p. 215-227, jan./jun. 2004.
- FONTES, Lilian. Os Marginais Midiáticos: entrevista com Ivana Bentes. **Rio Artes**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 17-19, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- _____. **Ditos e Escritos III**. Estética: literatura e pintura, música e cinema: . Tradução de Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **O Pensamento do Exterior**. São Paulo: Princípio, 1990b.

_____. A Vida dos Homens Infames. In: _____. **O Que é um Autor?** Tradução de Fernando Cascais e José Bragança de Miranda. Lisboa: Vega/Passagens, 1992. P. 89-128.

_____. **Vigiar e Punir**. Tradução de Lígia M. Ponde Vassallo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

KEHL, Maria Rita. Um Épico de Vidas Infames. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 nov. 2005. Caderno Mais!, p. 3. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1311200504.htm>>. Acesso em: 05 mar 2006.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Criança e Imagem No Olhar Sem Corpo do Cinema**. 2008. 237p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MV BILL. Depoimento ao *Site* Globo.com, edição de 26/03/2006. Disponível em:<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/Fantastico/0..AA1159915-4005.00.html>. Acesso em: 10 set. 2006.

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

XAVIER, Ismail. **O Olhar e a Cena: melodrama, hollywood, cinema novo**, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Rosa Maria Bueno Fischer é pesquisadora do CNPq, professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Endereço para correspondência:

Rua Dona Amélia, 1870201 – Santa Tereza

90810-190 – Porto Alegre – RS

rosabfischer@terra.com.br

Universalidade Ética, Singularidade Mobilizadora e Leitura de Imagens Cinematográficas

Fabiana de Amorim Marcello

RESUMO – Universalidade Ética e Singularidade Mobilizadora e Leitura de Imagens Cinematográficas. Neste artigo analiso os filmes *Onde Fica a Casa de Meu Amigo?*, de Abbas Kiarostami, e *Bom Dia*, de Yasujiro Ozu, partindo das concepções clássicas de “pureza” e “impureza” da imagem, para discutir sobre *universalidades éticas* e *singularidades mobilizadoras*, que tangenciam a imagem cinematográfica. Mais do que imagens “puras”, falo aqui de imagens atravessadas por tais universalidades e singularidades, na medida em que elas tratam de temas que reconhecemos facilmente – não por serem “banais”, mas porque, a um só tempo, são dotadas de um apelo ético e convocam a um olhar mobilizador. Temas, portanto, que nos convocam em função de estar atravessados por uma singularidade que se faz, ela também, ética pela afirmação de uma estética cinematográfica específica.

Palavras-chave: **Cinema. Imagem. Criança.**

ABSTRACT – Ethical Universality, Mobilizing Singularity and the Act of Reading Cinematographic Images. In this article, I analyze the movies *Where is the Friend's House?*, by Abbas Kiarostami and *Good Morning*, by Yasujiro Ozu using the classical notions of image “purity” and “impurity”, in order to discuss ethical universalities and mobilizing singularities that tangenciate the cinematographic image. More than “pure” images, I here speak of images intersected by the aforementioned universalities and singularities as they deal with themes easily recognizable by us – not because they are “trivial” but because they both have an ethical appeal and invite a mobilizing gaze. These are themes, therefore, that summon us because they are intersected by a singularity that becomes, itself, ethical by the affirmation of a specific cinematographic aesthetics.

Keywords: **Cinema. Image. Child.**

Como pensar acerca do processo de criação no cinema? Sob que bases estabelecer a discussão (processo coletivo, individual)? Com que elementos contar (históricos, culturais, sociais)? Alain Bergala (2002), por exemplo, é categórico ao dizer que nada se altera, em termos de resultados cinematográficos, se considerarmos o fato de que a filmagem de um *script* seja produto de uma equipe. Para o autor, a escolha final seria sempre a do diretor.

Há uma questão, portanto, que permanece em relação a essas escolhas e ao modo como se dá a construção da imagem da criança no cinema – tema central deste artigo: como pensar acerca de materiais que falam de universos aparentemente tão diferentes dos nossos, ocidentais e latino-americanos? Em outras palavras, creio que cabe indagar de que maneira certos filmes conseguem nos comover de forma tão contumaz, mesmo ao narrarem crianças a partir de pontos de vista que, seguramente, nunca nos serão absorvidos em sua totalidade. Contudo, como podemos ter como trivial o fato de que o conceito de criança oriental é radicalmente diferente do nosso, na medida em que vemos, anos após ano, um conjunto de filmes japoneses, chineses, iranianos, nos sensibilizarem de maneira singular? Ao assumir previamente a assertiva de uma separação total entre universos, não estaríamos encerrando ou mesmo categorizando crianças (assim como autores e filmes) em torno de unidades totalizadoras?

Assim, busco promover esta discussão baseada em conceitos caros à história do cinema: os de pureza e impureza da imagem. Primeiramente, retomo algumas discussões acerca dessa dualidade e revejo de que forma ela encontra ecos ainda hoje, depois de tantas transformações. Em seguida, analiso dois filmes, cada qual pertencente a um contexto geográfico-cultural (e mesmo histórico) bastante diverso: *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?*, de Abbas Kiarostami e *Bom Dia*, de Ozu. A partir desse conjunto de discussões, interessa-me investir não na oposição entre pureza ou impureza das imagens (e das escolhas feitas para que fossem produzidas desta ou daquela forma), mas recolocá-la em outras bases, quais sejam, as da contigüidade entre uma universalidade ética e uma singularidade mobilizadora. O esforço, então, será o de capturar as escolhas de certos diretores (em termos especialmente de temas e de constituição estética da imagem) e a forma como eles colocam em jogo, mesmo em contextos culturais diferentes dos nossos, uma criança que nos convoca por meio de uma linguagem cinematográfica que mobiliza, eticamente, a olhar o indiscernível.

Criança e Imagem para Além das Dicotomias

A diferenciação entre pureza e impureza no cinema não é nova. Ela coincide, numa primeira fase, com o movimento de afirmação do cinema como arte diferenciada do teatro. O que sustenta, nesse momento histórico, a noção de impureza é a crítica à heterogeneidade entre duas artes, na qual a combinação e a permuta de elementos teatrais favoreceriam um cinema “impuro”. Esse pensamento marcou, especialmente, os anos 20, na Rússia, onde Dziga Vertov manifestava-se contra a aplicação de

técnicas teatrais no cinema, entendidas como manifestação de um modelo burguês de cultura (Leutrat, 2001). A mesma idéia é retomada anos depois por André Bazin, nos mesmos termos (pureza *versus* impureza), porém com entendimento bastante distinto.

Bazin coloca a discussão considerando que não existe nenhuma arte pura: nem poesia pura, nem pintura pura, nem literatura pura, que dirá, cinema puro. Para ele, a heterogeneidade nas artes (e entre as artes) está relacionada com sua condição de existência. Isso não pressupõe que a “mistura das artes” seja sempre bem-sucedida: há cruzamentos fecundos, mas também “acasalamentos monstruosos” (Bazin, 1991, p. 88). No caso do cinema, não apenas o teatro agiria muitas vezes positivamente como partícipe de sua “impureza”, mas a literatura, com a infinidade de adaptações de romances clássicos. Mais do que transposições diretas, tais adaptações exigiriam um talento criador, que impulsionaria o diretor a reconstituir e a dar um novo equilíbrio à obra em questão – movimento que jamais seria a reprodução do idêntico, mas a criação de um equilíbrio, ao menos, equivalente. Assim, “considerar a adaptação de romances como um exercício preguiçoso no qual o verdadeiro cinema, o ‘cinema puro’, não teria nada a ganhar é, portanto, um contra-senso crítico desmedido por todas as adaptações de valor” (Bazin, 1991, p. 96).

As formulações de Bazin rapidamente foram adotadas e ampliadas pela vanguarda francesa. Serge Daney admite uma impureza no cinema, mais no âmbito de um projeto do que propriamente de um fato. Impuro significa, então, *transitivo* (Daney, 1996); mais do que explorar experiências endógenas, o cinema impuro visa alguma coisa que não seja ele mesmo. Com a imagem fotográfica, por exemplo, o cinema tomaria possível a coexistência do dado e do contingente. Tratar-se-ia, neste caso, de uma *mélange*, da organização de um bloco impuro, no interior do qual aquilo que foi previsto e aquilo que seria possível de ser visto coexistiriam. É a produtividade da impureza, diferente do pessimismo originalmente proposto por Vertov frente a ela, que faz Daney afirmar: “não espero nada de um cinema que se alimentasse de si mesmo” (Daney, 1996, p. 176, tradução minha).

Nas discussões mais atuais sobre a dualidade entre impureza e pureza do cinema, a coexistência de linguagens artísticas não é plenamente ultrapassada, mas perde sua primazia em favor de outros elementos. Youssef Ishaghpour baseia sua discussão sobre esses conceitos na capacidade técnica de o cinema representar o invisível. Um cinema puro seria, assim, aquele que busca a captura do momento vivido, de um presente dado ali, na superfície da tela. Analisando o filme *Stromboli, Terra de Deus*, de Visconti, Ishaghpour nos especifica como se tramaria essa pureza, mesmo que ela ocorra por um breve momento: “o encontro atual, imediato, como olhar cinematográfico, entre um estrangeiro e uma aldeia imersa numa paisagem desconhecida” (Ishaghpour, 2004, p. 118, tradução minha). Assim, o filme “não é outra coisa senão esse encontro impossível com o mundo no exato momento da revelação” (Ishaghpour, 2004, p. 118, tradução minha). Ou seja, trata-se aqui, neste filme, numa cena específica, de uma pureza na medida em que nada se interpõe entre câmera e objetivo visível: nem a cultura, nem a história; é somente o homem e a paisagem que se encontram, no espaço finito da imagem.

Contudo, a impureza do cinema de Visconti reside na possibilidade de ultrapassar a dualidade entre a exterioridade do olhar e do mundo. Isso se dá, pois, em relação à reprodução técnica desse encontro, e tal revelação tem um elemento mediatizador: Deus. É esse elemento que, na imagem, se faz texto e, mais do que isso, torna-se “uma idéia incômoda e perfeitamente impura” (Ishaghpour, 2004, p. 118, trad. minha). Porém, a impureza do cinema de Visconti, de modo geral, vem não dessa mediação específica, circunscrita a um filme – Ishaghpour só a cita para afirmar a impossibilidade e a inacessibilidade de um cinema puro. Ela vem, sobretudo, da relação mesma do cinema com o passado; um passado na qualidade de História, mas também referente a outras obras fílmicas que lhe são anteriores. “É em função da riqueza de suas descrições, da intensidade patética, do sentido histórico e da beleza de seus filmes que falamos de uma impureza do cinema de Visconti, em relação à especificidade do cinema” (Ishaghpour, 2004, p. 117, tradução minha). Assim, a impureza do cinema de Visconti vem de um “elo entre a herança de outras artes e o cinema: sua obra é mesmo uma síntese cinematográfica”. (Ishaghpour, 2004, p. 117, tradução minha).

Alain Badiou situa a discussão na compreensão de que, como “arte de massas”, o cinema é impuro na medida em que aposta no caráter banal das imagens e o enfatiza. O grande trabalho do cinema passa a ser, então, o de apreender a complexidade infinita dos eventos e extrair daí a sua pureza. Não se trata de uma definição que vem do exterior, algo que venha de fora da imagem. A pureza refere-se justamente à operação de extrair algo da própria imagem, de seu interior, em direção a uma nova simplicidade, ou melhor, em “direção à criação de novas simplicidades” (Badiou, 2004, p. 70, tradução minha). Para explicitar essa relação entre imagem que remete à pureza ou à impureza, Badiou cita o exemplo do uso dos carros no cinema, feito por Abbas Kiarostami e por Manuel de Oliveira. O que esses diretores criaram, diz o autor, foi “outra utilização para os carros” (Badiou, 2004, p. 67, tradução minha) – uma utilização que vai além de expressar uma mera imagem de ação, do veículo que chega e parte de algum lugar e que vai além dos carros de gângster ou de policiais. Assim, em Kiarostami, “o carro se transforma em um lugar das palavras”; ele se transforma “no lugar fechado da palavra no mundo” (Badiou, 2004, p. 67, tradução minha). De forma semelhante, nos filmes de Manuel de Oliveira, “o carro se converte em um lugar de exploração de si mesmo [...], uma espécie de movimento em direção às origens” (Badiou, 2004, p. 67, tradução minha). A questão que se coloca em relação a esse deslocamento é a supressão da banalidade do carro a partir de sua “purificação”.

O cinema luta constantemente com estes sentidos de pureza e de impureza das imagens. Mais diretamente, pode-se dizer que, no cinema, constantemente lutas são travadas contra a imagem impura: trata-se de uma “batalha artística contra as imagens impuras” (Badiou, 2004, p. 71, tradução minha), em que estão em jogo, simultaneamente, a luta da imagem consigo mesma, a luta daqueles que produzem a imagem com a própria imagem produzida e a luta entre nós, espectadores, com essas imagens, na medida em que também participamos da criação da sua “pureza”. Pode-se dizer, assim, que “um grande filme tem algo de heróico, porque realmente é uma batalha e uma vitória” (Badiou, 2004, p. 71, tradução minha).

Por que, exatamente, faço este percurso entre impureza e pureza das imagens? Porque me interessa absorver alguns aspectos das discussões de Ishaghpour e Badiou, uma vez que eles me ajudam a pensar, especialmente, acerca da composição de imagens específicas – no caso aquelas que, por certo, não estamos impossibilitados de ler ou de analisar, porque extraídas de filmes produzidos em contextos históricos, geográficos e culturais e, radicalmente, diversos dos nossos. Assim como não creio existir “a” pureza ou “a” impureza em estado absoluto, acredito, igualmente, que não podemos constituir a análise desses materiais na forma de outra unidade totalizadora – ou seja, como se houvesse “a” leitura correta deste ou daquele filme, desta ou daquela criança e que, sendo distante do nosso âmbito cultural, estaríamos impossibilitados de realizar. Do mesmo modo, a análise também não pode residir em graduar semelhanças (crianças orientais, ocidentais), nem mesmo de ordenar (suas) diferenças: o que interessará é apreender, na imagem da criança, dinâmicas irredutíveis, radicais e singulares.

Mais do que pureza ou impureza das imagens, creio que tais filmes colocam em funcionamento, a um só tempo, uma *universalidade ética* e uma *singularidade mobilizadora*. Assimilando aspectos mais gerais trazidos por Ishaghpour e Badiou, a questão da pureza da imagem não diz respeito nem à relação direta entre imagem e mundo, nem a uma relação sem intermediações entre esses, nem ao fato de livrá-la de um sentido banal. Como crer na existência de um sentido banal *per se* e desconsiderar os atravessamentos culturais que se fazem para que o “banal” seja assim considerado? Para além de uma relação de correspondência entre termos, trato de universalidade ética e singularidade mobilizadora, especialmente a partir de dois aspectos: a criança e a “adesão ao mundo em sua imediatez (*immédiateté*)” (Ishaghpour, 2004, p. 132, tradução minha) e a linguagem que se faz *gesto*. Ou seja, é partindo de universalidades tomadas num sentido muito específico que os filmes sobre os quais falarei aqui produzem imagens singulares, e é em função disso que mobilizam uma ética do olhar.

Ao invés da grandiosidade dos temas que geralmente circundam a noção de criança, o que esses filmes nos trazem são preocupações singelas, em função das quais todo um outro universo nos é apresentado. Trata-se de elementos presentes não apenas nos filmes que analisarei neste artigo, mas presentes também em outros filmes – como em *Filhos do Paraíso*, de Majid Majid (1997), e a tarefa dos irmãos em compartilharem um mesmo par de tênis, ou em *O Balão Branco*, de Jafar Panahi (1995), e a busca da pequena Razieh pelo peixe dourado.

É a essa imediatez a que me refiro: ao invés do grande projeto, o hoje, o agora, no máximo o amanhã. A criança poderia ser considerada como tema de fácil apelo, talvez “impuro”, no sentido dado por Badiou. Porém, aqui, ela é mais do que isso: trata-se de uma universalidade ética, pois é atravessada por formas específicas de tratamento, ou seja, ela só é universalidade ética, pois organizada imageticamente na qualidade de gesto e na adesão, por parte da criança, ao mundo em sua imediatez. Movimentos que, paradoxalmente, só podem ser vistos na singularidade mobilizadora *de cada filme* – e não como uma espécie de chave

que abriria as portas para todas e quaisquer análises (portanto, reitero, universalidade ética e singularidade mobilizadora como dois lados de um só moeda, contíguos e simultâneos). Esses filmes, em seu conjunto, tratam de uma criança que

[...] se situa no limite da natureza, no qual a cultura existe como costumes exteriores, não como problema de realidade histórica. Para o espectador, a infância é imediatamente perceptível, sem exigências de referência que imporiam mediações diversas. Suas aventuras não possuem a complexidade, desprovida de magia, da vida adulta. Ao mesmo tempo, o charme da infância permite não enfrentar esta complexidade de problemas e nem o poder em vigor, sempre despótico no Oriente (Ishaghpour, 2004, p. 132, tradução minha).

No que concerne à organização da linguagem cinematográfica, a atenção ao gesto diz respeito ao esforço em constituir a criança como paisagem e não como cenário (Peixoto, 1992). O cenário seria a imagem explícita, o apelo à descrição e ao detalhe, o espaço que não deixa margem para o vazio. A paisagem, ao contrário, é a surpresa e a metáfora genuína da falta de palavras para dar conta do que é inenarrável e que, por isso, tensiona os próprios limites da descrição. A paisagem não é um lugar ao qual pertencemos, nem nunca é apreensível num instante: “Sempre falta alguma coisa para se alcançar a paisagem – muros, obstáculos” (Peixoto, 1992, p. 313). Em termos de linguagem cinematográfica, como será assinalado, isso significa a aposta numa composição da imagem da criança como uma imagem que exige tempo, que dura, que não passa tão rapidamente sob nossos olhos, que sabe esperar, porque dotada de uma “lentidão que conserva” (Peixoto, p. 316). Uma imagem que, por fazer o tempo vivo em seu interior, exige e convoca a uma *ética do olhar*.

O que faço agora é me embrenhar nas paisagens propostas por estes filmes, pontuar os trajetos pelos quais essa adesão se dá, bem como descrever, com cuidado, a linguagem-gesto que a cerca. Mais do que apontar o dedo para “aqui está o mundo em sua imediatez”, “aqui está a linguagem que se faz gesto”, percorro as cenas e cedo meu olhar a esses filmes. O que mostro, mesmo que sutilmente, é o movimento de uma universalidade ética, que, por mais que se trate de temas de fácil reconhecimento, instaura um vazio em torno deles; um vazio que não pode ser completado nem preenchido por palavras ou outras imagens: fica sempre algo a se dizer, sempre algo a se ver. Um movimento, no entanto, que só se torna possível porque fala de uma criança singular.

Criança e Corpo-Amizade em *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?*, de Abbas Kiarostami

Ao fazer seu dever de casa, Ahmad descobre que, acidentalmente, trouxe consigo o caderno de seu colega Nématzadé. Talvez isso nem fosse um problema, caso o professor não tivesse advertido Nématzadé de que se ele apresentasse,

mais uma vez, seus deveres numa folha avulsa (como já havia feito em outros momentos), ele seria expulso da escola. Ao se dar conta da infeliz coincidência, Ahmad decide ir pessoalmente entregar o caderno ao amigo. Contudo, a única informação que Ahmad tem sobre o endereço do colega é a de que ele mora no vilarejo vizinho, em Poshted. Como os arabescos que adornam as janelas e portas da arquitetura iraniana, o percurso transcorrido por Ahmad para realizar seu objetivo se estabelece a partir de um caminho que se repete e que tangencia a si mesmo. Dois eixos aqui concorrem paradoxalmente entre si: o da obstinação de Ahmad e o da dificuldade da tarefa, que se torna ainda mais problemática pelas constantes informações erradas que lhe são dadas.

Importa destacar, ainda, de que forma vários elementos pontuam toda a caminhada de Ahmad e como eles persistem em retardar ou invalidar seu encontro com Nématzadé. Tais elementos criam uma outra narrativa, que coloca o menino frente a frente com os adultos, seja com a mãe, com o avô ou mesmo com as pessoas desconhecidas da cidade vizinha, como o velho que tenta ajudá-lo. Tais elementos se inserem uma vez mais no campo aberto das repetições e na circularidade que caracteriza o filme: um e mesmo *leitmotiv* é posto em ato por Ahmad em sua busca. Ainda assim, são estes elementos que colocam em jogo a tensão do olhar da criança e a dos adultos. Refiro-me, então, a elementos que tensionam também a relação da (in)visibilidade da criança e de um olhar que simplesmente não (a) vê. O diálogo com a mãe, logo depois que Ahmad percebe que está com o caderno do amigo, combina a repetição e a invisibilidade que marca a imagem da criança na sua relação com os adultos. “Mamãe, eu trouxe o caderno de Marhamed por engano. Posso levá-lo para ele?”. A mãe sequer ouve o pedido do menino e continua a fazer o que está fazendo: lavando roupa. Ahmad insiste: Mamãe! [...] Mamãe! [...] Mamãe! Trouxe o caderno de [Nématzadé] Reza por engano... Eu preciso devolvê-lo para ele!”. A mãe lhe avisa: “Primeiro faça seus deveres, depois você brinca”. Ahmad fica ali mesmo, parado, estático, sentado. Pensa alto, sozinho: “Ele precisa fazer os deveres no caderno”. Após uma discussão com a mãe, que busca colocar ordem nas tarefas do menino (primeiro dever, depois brincar), o menino permanece parado, em pé à sua frente. “Mas... seu caderno...”. Ele insiste mais uma vez com a mãe, repetindo o mesmo refrão. E a mãe, por sua vez, repete o seu. Passados mais alguns segundos, Ahmed vai, finalmente, fazer seus deveres. A mãe o interrompe, e pede que lhe alcance uma bacia. Ahmed levanta-se, caminha dois passos, mas, hesitante, volta e pega os dois cadernos. Ao entregar a bacia para a mãe, ele mostra os cadernos: “Está vendo, mamãe? Esses dois cadernos se parecem. Este é o de [Nématzadé] Reza e esse é o meu”. Indiferente, a mãe lhe sugere que o entregue amanhã. “Mas amanhã... amanhã o professor vai expulsá-lo da escola.” Mais uma vez, ele ergue os dois cadernos e mostra-os: “Eles se parecem. Eu tenho que ir até Pochté, eu tenho que devolver o caderno”. Ditos que insistem, que tentam entrar naquela mãe, mas que simplesmente a “atravessam”, sem, para ela, fazerem qualquer sentido.

Mohammad mora em Poshted, a cidade vizinha, e é naquela direção que Ahmad sai em sua epopéia. Encontros fortuitos o separam e o distanciam de seu objetivo tão singelo de devolver o caderno ao amigo: as tarefas domésticas (fazer os deveres de casa, cuidar do irmão menor, ajudar a mãe em tarefas triviais como lavar a roupa e comprar o pão), o avô que lhe pede para comprar cigarros, ou mesmo a vaca que se atravessa em seu caminho ou, ainda, a roupa da vizinha que cai varanda abaixo, bem à sua frente. Sem saber o endereço de Nématzadé, as pistas de Ahmad são escassas e vagas e por vezes parecem indicar lugar algum ou todos os lugares: o menino que mora na casa da porta azul, aquela casa “ao lado de uma escada”, a casa próxima de uma árvore morta ou aquela que se encontra ao lado dos banhos públicos.

Os planos de *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?* são sombrios, especialmente aqueles nos quais a noite já se fez e o vento uiva assustadoramente para Ahmad, perdido. No entanto, uma luminosidade emana da montagem, que mistura visivelmente elementos de fábula e de documentário. Não há espetáculo, não há excessos. Há precisão e simplicidade, numa câmera que se faz potência, ao tornar-se aqui um olhar sem corpo que acompanha os pés da criança, por todos os lugares: seja na vitalidade do sobe e desce da montanha (magnificamente talhada por um Z sem começo nem fim), seja nas escadas grandes e pequenas que levam a casas e ruelas, todas elas semelhantes entre si. Enquadramentos amplos nos indicam a dimensão da travessia, entretanto, enquadramentos concisos nos mostram a intrincada rede da procura da casa sem endereço. Trata-se de um minimalismo perspicaz, pois inscrito também na repetição dos diálogos, no fôlego, nos medos e nos minutos de silêncio e de dúvida de Ahmar: “Para onde ir?”.

Lidamos todo o tempo com uma beleza perceptível a partir de magníficos planos-seqüência de trajetos labirínticos. Como resultado de uma montagem precisa, em que o ritmo rigoroso é o que nos convoca, trata-se de uma beleza que não aquela da mera contemplação, mas daquela que se “apropria do espectador, o invade, não para o entorpecer, mas para que ele venha a senti-la em si mesma, a formular o apelo. A tensão não pode terminar em outra coisa que não no estilçamento” (Ishaghpour, 2004, p. 141, trad. minha) e, com isso, em sua total dispersão.

O filme termina sem que tenhamos visto a aventura culminar no objetivo cumprido. Sem êxito em sua empreitada, Ahmad chega em casa, senta no chão e chora. Mesmo com a insistência da mãe, ele prefere não jantar; está sem fome. Na cena seguinte, já na escola, o professor começa a passar entre as mesas para revisar os cadernos dos alunos. Ahmad chega atrasado e senta-se ao lado de Nématzadé. De sua pasta, ele tira os dois cadernos e diz para o colega: “Fiz o seu tema para você”. Em nenhum momento, temos uma sonorização óbvia, que poderia caracterizar ou mesmo reforçar o final feliz. O elemento que nos comove é o gesto, em si, sem intermediações. O professor chega à mesa dos meninos, abre o caderno de Nématzadé e rapidamente corrige a lição, sem dar importância para o fato de que, ao lado dos exercícios, há uma flor dada pelo velho a Ahmad. O tratamento dado à imagem, imagens de tantos “caminhos que se bifurcam”,

não nos faz sequer questionar por que o menino não resolveu de imediato o problema da troca de cadernos, fazendo, de uma vez por todas, o tema pelo amigo. E é isso que cinde universalidade ética e singularidade mobilizadora: a generosidade e a humanidade que advêm da criança. Mesmo que o tempo seja exíguo e o espaço não leve a lugar algum, a busca vale pelo trajeto, o trajeto vale pela travessia.

Trata-se de uma universalidade ética justamente por tocar mais fundo e de forma mais vivaz no genuíno universo da criança, pois, ao fazer isso, Ahmad não é mais “a” criança, mas uma criança qualquer, nem por isso menos singular e comovente, com um objetivo tão limitado, porém tão infinito; tão modesto, porém tão “nobre”, como aquele, obstinado, de devolver o caderno ao amigo, para que ele não seja expulso da escola – é essa a adesão ao mundo em sua imediatez, de que fala Ishaghpour.

Como descreve o autor, em Kiarostami isso ocorre paralelamente à organização de uma *estética da finitude*: uma estética que não reside no exame do sentido, da história, do que é da ordem do dado. Não há aqui tentativas de reconhecimento ou de inspeção subjetiva do mundo e da vida, mas tão-somente “uma adesão-revelação àquilo que é, em sua singularidade singela” (Ishaghpour, 2004, p. 134, tradução minha). Essa estética, bem como a vida que nela pulsa, só se torna possível graças a uma linguagem cinematográfica que conjuga o singular imerso no universal. Singular e universal que se mostram característicos desta narrativa e que por vezes dizem respeito a qualquer outra, seja da vida-imagem, seja da vida-carne: a distância (pequena ou imensa) que separa dois pequenos vilarejos e a estranheza de um mundo que, mesmo estando ali ao lado, permanece mergulhado na imensidão e no incerto e configura-se, para o menino, como um universo a ser desbravado.

O *close* final sobre a flor no caderno de Nématzadé talvez seja a expressão mais autêntica do que Béla Baláz chama de *close-up* lírico: “*close-ups* que irradiam uma atitude humana carinhosa ao contemplar um delicado cuidado, um gentil curvar-se sobre as intimidades da vida em miniatura, o calor de uma sensibilidade” (Baláz, 1983, p. 91-92). A flor ali é mais do que flor, é imagem lírica e poética do final de uma trajetória. “Os bons *close-ups* são líricos: é o coração e não os olhos, que os percebe” (Baláz, 1983, p. 91-92).

Como talvez o homem do *Conto da Ilha Desconhecida*, de José Saramago, Ahmad não sabe onde vai chegar. Se um quer veementemente sair em busca de uma ilha desconhecida, o outro quer, na mesma medida, sair à procura de uma casa desconhecida. Nenhum isomorfismo, mas de fato há algo que, nos dois casos, é semelhante: a coragem de ir em busca de algo sem mapas, sem traçados prontos, sem final previsto. Insistente, no conto do escritor português, o homem pede ao rei que lhe dê um barco, e ganha, junto, a companhia feminina de uma das serviçais do palácio; errante, Ahmad perambula e pede a todos que cruzam seu caminho pistas para encontrar a casa de Ahmad. E assim como a mulher pode ser a própria ilha desconhecida, Ahmed pode ser também, ele mesmo, a própria casa do amigo.

Criança e Corpo-Silêncio em *Bom Dia*, de Ozu

Bom Dia é uma visão do Japão pós-guerra, da acelerada modernização do país no final dos anos 50, traduzida por um mesmo movimento de tensão entre o universo dos adultos e o das crianças, paradoxalmente, por aquilo que, de alguma forma, os aproxima ao passo que os distancia. No filme, o universo dos adultos é, especialmente, feminino (tendo em vista que o mundo masculino é praticamente inexistente), do desejo pelos novos eletrodomésticos que começam a invadir os lares japoneses e, com isso, começam também a tornar-se objeto de cobiça das mulheres daquela comunidade. O universo das crianças, central na narrativa, diz respeito ao desejo de dois meninos, os irmãos Minoru e Isamu, de terem uma televisão em casa. Sem o aparelho, eles vão freqüentemente à casa ao lado, dos vizinhos – mesmo que isso implique fugir das tarefas escolares ou das aulas de inglês –, para assistirem a seu programa predileto: lutas de sumô. Ponto de encontro (de desejos), mas também de tensionamento, pois a organização familiar (ali composta pelos pais e pela tia) é atingida, na medida em que, proibidos pelos pais de irem à casa dos vizinhos, os dois iniciam uma greve de silêncio que só terminará, ameaçam, com a compra de sua própria televisão.

Um dos elementos talvez mais importantes a serem destacados no filme é a simplicidade da abordagem de temas tão cotidianos e, com isso, de reconhecimento imediato: desde a parceria entre irmão mais velho e irmão mais novo, na sua relação de imitação, àqueles tão óbvios, das crianças que, na hora do jantar, reclamam da comida e de terem que comer sempre a mesma coisa (embora, no quarto, escondidos, acabem se alimentando, estranhamente, de pó de pedra-pome); desde aquele da mãe dona-de-casa que, ao ver o marido chegar em casa, reclama, dos filhos – “eles estão impossíveis”, “eles não me escutam”, “eles são uma grande dor de cabeça” – às desavenças triviais do cotidiano da vida em comunidade, atravessado pelas fofocas entre vizinhas, pelo conhecimento exagerado da vida uns dos outros, dado pelo espaço estreito entre casas, em que janelas e portas se encontram uma ao lado da outra, uma à frente da outra. Aparentemente, tudo nos parece demasiado familiar. No entanto, é exatamente a singeleza de pôr em primeiro plano temas tão triviais o que marca o filme.

É bem verdade que *Bom Dia* trata de forma mais descontraída assuntos proeminentes e recorrentes em outros filmes de Ozu, como a modernização da vida e dos costumes (e, com isso, a perda das raízes “tradicionais” japonesas), a velhice, ou os desentendimentos ocasionais, por falhas ou desinteresse de comunicação. Verificamos um contraste ainda maior ao estabelecermos um paralelo deste filme com, por exemplo, *Viagem a Tóquio* (1953) e o doloroso relato de pais que viajam, entusiasmados, em busca dos filhos crescidos, e acabam sendo ignorados por eles.

Há, assim, uma relativa universalidade em jogo no filme, que diz respeito à clássica dificuldade de comunicação e mesmo de compreensão entre gerações. Contudo, o conflito de gerações mais pungente em *Bom Dia* é especialmente aquele que nos é apresentado sob a disputa entre escola (deveres escolares) e

o advento de uma tecnologia (aqui, a televisão). Porém, o filme de Ozu mostra mais do que isso: ele fala sobre a máxima familiar banal de “primeiro os temas, depois a televisão (ou a brincadeira, o videogame, ...)”. Não é sem critério que as crianças fazem uma greve *de silêncio* como forma de pressão sobre os pais para a compra da televisão: como reclama Minoru, o que está em jogo é a visão sobre a fala cotidiana; a visão sobre uma linguagem que, para eles, perdeu o sentido, pois se trata de uma linguagem reduzida ao mero formalismo e que, nas palavras do menino, estão limitadas a um “‘Bom dia’, ‘Boa tarde’, ‘Boa noite’, ‘o tempo está bom’. ‘Ah, é mesmo!’”. Pergunta ele: “Para quê? Só por hábito. Só conversa fiada. Tudo falso!”.

Se no filme *Nasci, mas...* as crianças faziam uma greve de fome, Ozu reinscreve (ou re-escreve) a revolta das crianças por uma greve “de palavras”. Da greve de fome, portanto, à greve de palavras. No filme (praticamente) mudo de 1932, a ironia vem de uma atitude das crianças diante de uma ordem da qual elas não conseguem entender o mecanismo (hierarquização social entre o pai e seu patrão). Vinte anos depois, entre um e outro, o que se mantém é o cenário pueril de desestabilização do nicho familiar pela tensão das crianças. Se para o pai a televisão é “desnecessária”, para os meninos, “desnecessários” são os diálogos cotidianos produzidos pelos adultos.

A crítica à televisão é introduzida para além da expressividade de símbolos estranhos à cultura milenar – por mais que, na conversa de bar, o pai afirme que “alguém disse que a TV produziria 100 milhões de idiotas”, o que significaria dizer que “todos os japoneses se tornarão idiotas”. Ainda que, no mesmo diálogo, haja espaço para se dizer que “TV é uma praga”, a crítica vai além. As questões tecnológicas são marcadas, igualmente, pela presença sutil entrecortada no filme de vendedores obsoletos que passam de porta em porta: um para vender elásticos ou para apontar lápis, outro para vender uma grande novidade: a de um sino para prevenir crimes. A apreciação acerca da entrada da televisão no ambiente familiar é acompanhada por (ou, ainda, imersa em) questões sociais (e, de certa forma, humanistas) mais amplas, como a da aposentadoria (mais uma vez, reiterando o tema da velhice, comum nos filmes do diretor).

A greve de silêncio dos meninos tem regras e uma organização própria, as quais são por eles mesmos estabelecidas. “Não responda, Isamu, não importa o que disserem. Entendeu? Falo sério! Não fale!”. “Lá fora também?”. “Sim”. Para verificar a possibilidade de sua efetivação, fazem “testes”: Minoru bate com um pedaço de madeira no irmão mais novo, belisca fortemente a bochecha de Isamu. O irmão é “aprovado”: não grita, não chora, não responde absolutamente nada. Ainda assim, estabelecem entre si um código com as mãos para quando querem dizer algo um para o outro (uma espécie de permissão para falar) – já que a greve de silêncio se dá somente na relação com os adultos; entre si, eles conversam (quase) normalmente. Mais uma vez, ainda na mesma cena, silêncio entre os dois para colocar à prova a capacidade de não falarem. O pequeno Isamu pede licença uma vez, esta lhe é negada pelo irmão. Pede uma segunda vez. Antecipando o que o irmão quer, ele avisa: “Soltar pum pode”.

A família trata com leveza a situação, pergunta-se quanto tempo aquilo vai durar e chega à conclusão de que “é melhor ignorá-los. É a fase da rebeldia”. Corredores e aposentos vazios, varais com roupas estendidas, postes de luz, planos gerais de paisagens, entre-casas (em nenhum momento vemos as casas da comunidade por completo, mas só pela metade) e entre-planos (os tradicionais *raccords de regard* de Ozu, em que o falante está de frente para a câmera – ou para nós?). *Bom Dia* afirma a beleza dos momentos singelos, porém plenos de novidades (especialmente pela atuação do pequeno Isamu) e de quanto eles são capazes dar vida à imagem. Enquanto vemos o movimento da reconstrução japonesa no período pós-guerra, contraditoriamente, não é o *travelling*, mas a panorâmica fixa que nos mostra a tensão que a televisão catalisa, desde a desconfiança entre os vizinhos, às crises sociais (a aposentadoria, o desemprego, o trabalho informal), aos não-ditos que sustentam uma murmurante convivência (especialmente aquela inter-geracional). Além disso, “o rigor da depuração do plano cinematográfico, o encadeamento que imprime um ritmo entre seqüências descontínuas, bem como a minuciosa composição do enquadramento, tudo isso geralmente nos convoca ao olhar, mais do que a falar sobre” (Gardnier, 2005, s/p). Os elementos narrativos são levados ao máximo da simplicidade. Tal como em Kiarostami, não há uma preocupação extremada à dramaticidade. Ruy Gardier destaca que se trata de uma composição de imagens que, para nós, aparece muitas vezes com características negativas: “‘ele não move a câmera’, ‘os atores não são exagerados’, procedimento distante de chegar a algum lugar na tentativa de definir o cinema de Yasujiro Ozu” (Gardnier, 2005, s/p).

Ozu é generoso: generoso na duração dos planos, na linguagem cinematográfica que instaura, bem como nas soluções para os conflitos. É generoso com os personagens e não os descarta logo depois da palavra final de um diálogo: ao contrário, se o diálogo entre os personagens acaba, ficamos ali, por algum tempo, a contemplar o não-dito, o silêncio da conversa diária mais prosaica: *o gesto*. Ao empregar a câmara em posição baixa na quase totalidade dos planos (na altura do tatame, fazendo jus às construções japonesas, em que as situações se dão ao nível do chão), combinada a uma sobreposição de *close-ups* nos atores, nos quais os diálogos são retirados à maneira de um retrato em um estúdio fotográfico (inovando assim a noção clássica de campo/contracampo), *Bom Dia* nos mostra uma montagem absolutamente linear, em que as falas se dão no limite do monólogo (Yoshida, 2003, p. 285).

Ao perverter as tradições e os costumes, é a ingenuidade pueril de uma greve de silêncio que expõe as redundâncias da verborragia cotidiana e desarticula uma estabilidade ordinária. Se as saudações são vistas pelas crianças como perda de tempo, pelos adultos elas são tomadas como poéticos “lubrificantes neste mundo”, já que, como diz o professor de inglês dos meninos, “as coisas importantes são difíceis de dizer”.

O filme não se perde no final feliz (já que os pais dos meninos compram a televisão pelas mãos do idoso aposentado), mas ganha na delicadeza, ao mostrar que, mesmo desnecessários, os diálogos mais “vazios” são também o espaço

onde o encontro é possível. É justamente pelo domínio das frases feitas, do diálogo repetitivo e cotidiano sobre o tempo, que permite ao tímido professor de inglês se aproximar da tia dos meninos, por quem é apaixonado. As mesmas frases triviais são aquelas que separam, mas também as que permitem a aproximação: o professor de inglês recorre aos “lubrificantes do mundo” para abordar a mulher: “Bom dia!”. “Bom dia!”. “Belo dia, não?”. “Ah, sim. Belo dia”. “O tempo ficará bom por enquanto”. “Sim, parece que vai ficar bom um tempo”. “Aquela nuvem tem uma forma interessante”. “Sim, tem uma forma interessante”.

Para finalizar

Em 1906, a chegada do rei do Cambodja na França, acompanhado de seu *ballet*, incita Auguste Rodin a deslindar a beleza e a leveza dos movimentos das dançarinas, muitas dentre elas mirins, por meio de uma série de desenhos e aquarelas. Fascinado pelo movimento daqueles corpos, ele subitamente resolve acompanhar o *ballet* de Paris a Marselha, mesmo sem seus apetrechos de pintura – o que o obriga a realizar seus desenhos em meros papéis de embrulhar pão e a pintá-los somente mais tarde, já em seu atelier. Mais do que mera inspiração, mais do que uma série da vida e na obra do artista, composta por cerca de 150 peças, Rodin é tomado pela paixão provocada por uma ebulição, uma eferescência de mãos, braços, troncos, pescoços, movimentos. Para ele, mais do que a dança, é “a pintura, a escultura, a música inteiramente o que elas animam” (Rodin, 2006, s/p, tradução minha). Rodin afirma, ainda: “Eu as acompanhei em êxtase. Que vazio quando elas partiram, me senti na sombra e no frio e acreditei que levaram consigo toda a beleza do mundo.... eu as segui até Marselha e as teria seguido até o Cairo!” (Rodin, 2006, s/p, trad. minha). Para Rodin, as dançarinas comportavam beleza plástica expressa através do movimento, do dobramento dos dedos e das mãos; desdobramento que, como diz o artista, “nenhuma mulher ocidental jamais alcançaria” (Rodin, 2006, s/p, tradução minha). Beleza facilmente aceita, universal, mas composta por uma singularidade que se afirma no gesto, nunca plenamente inteligível ou narrável.

Nos filmes que aqui analisei, trata-se de uma beleza que não é visível pelo caráter exótico, pelo gosto e prazer voyeurístico pelo diferente. Se tomarmos as acepções centrais neste artigo, a universalidade diria respeito à abordagem de temas que facilmente reconhecemos – e reconhecemos não porque são caros a nós, presentes em nossas vidas, “banais” –, mas porque repletos e tomados de um apelo ético a um olhar que nos mobiliza e nos convoca, exatamente em função do atravessamento de uma singularidade que se faz, ela também, ética, pela afirmação de movimentos, de composição da imagem e de uma estética cinematográfica que, talvez, “nenhum diretor ocidental alcançaria”. É mais do que pureza, mais do que impureza: é um mesmo jogo que só é possível porque há questões culturais, geográficas e históricas que o tangenciam.

Desta maneira, a relação que estes filmes colocam em primeiro plano excede à dualidade ocidental e oriental, pois, ao fazerem dos temas mais que temas, os superam justamente por dizerem respeito à tensão entre universal e singular. Não se trata, portanto, de uma diferença, de uma oposição e de um movimento que vai de um pólo a outro, mas de relações de contigüidade, nas quais o universal só se efetiva como elemento ético na medida em que tecido por fios aprazíveis de uma singularidade mobilizadora. Não é da criança-futuro que os filmes tratam. Não há planos ou projeto, mas sua singularidade mobilizadora torna-se talvez e também uma universalidade ética, até como algo a se desejar. Ao contrário, Ahmad vem afirmar justamente o presente, em sua trivialidade e em sua singela exuberância; Minoru e Isamu concentram em si o silêncio e o fazem arma potente contra a ordem da linguagem sem sentido, da verborragia. Falamos, logo, de uma beleza singela, cotidiana e nem por isso menos densa.

O movimento dos corpos infantis é lento, é compassado, possui um ritmo específico traduzido por longos planos e *closes*, por sonorizações delicadas e, especialmente, com a ausência de sonorização (ao invés de notas graves ou melodias doces, ouvimos, por vezes, apenas o vento, o cacarejar de um galo ou o bater de um relógio); da mesma forma, a ausência de dramaticidade dos atores nos dá acesso a uma outra forma de experienciar tanto o tempo como as emoções. Se observarmos com atenção, essa adesão ao mundo em sua imediatez e a forma como ela é narrada nos coloca frente à sensação de que ali nada parece acontecer. No entanto, trata-se de imagens que concentram “tudo aquilo que as imagens apressadas não são capazes de apreender. Aquilo que, em geral – apesar de estar sempre ali, na nossa frente – não conseguimos ver” (Peixoto, 1992, p. 304).

Falo de uma universalidade ética que só se faz na afirmação de uma singularidade mobilizadora. Ora, isso quer dizer que, por mais que a temática da universalidade circule em torno da adesão da criança ao mundo em sua imediatez e no predomínio do gesto – sendo gesto aquilo que tem a “a evidência de algo que não podemos ver nem definir, mas que nos arrebatam” (Peixoto, 1992, p. 301) –, esses filmes só se fazem singularidades mobilizadoras individualmente (não há, portanto, conceitos totalizadores, que abarcariam todos e quaisquer filmes). O que nos arrebatam e o que nos captura é mais do que a mera busca do menino ou a greve de silêncio dos irmãos: é sua elevação à categoria de gesto singular. Ou seja, o gesto que, em *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?*, fala do olhar indeciso e da busca fremente de algo, o *leimotiv* (talvez a amizade, algo que não podemos “ver”, mas tão-somente sentir) –, em *Bom Dia* diz respeito ao silêncio e ao predomínio de uma linguagem cinematográfica específica que dá a ver o vazio, o não-dito (talvez a cumplicidade entre irmãos). Isso quer dizer que não são filmes que falam meramente de amizade ou de cumplicidade: as crianças Ahmad, Nématzdé, Minoru e Isamu fazem-se corpo-amizade, corpo-silêncio; elas dão corpo a esses sentimentos, elas mesmas são seus veículos e não exemplos de um tipo específico de atuação: “manifestação mais corporal possível do indefinido, a marca perceptível do inapreensível” (Peixoto, 1992, p. 302). São crianças que se fazem visíveis justamente porque concentram o invisível e o indiscernível.

Não pretendi aqui defender uma universalidade de filmes ou de diretores, nem mesmo situar-me numa análise que se contentasse em dizer que não podemos considerar, democraticamente, todos os filmes como sendo iguais. Ao contrário, busquei enfrentar essa assertiva, ao desenvolver a partir dos dois filmes os conceitos de universalidade ética e de singularidade mobilizadora (bem como os deslocamentos e movimentos entre ambos), para apostar num espaço entre o universal e o singular. É por acreditar que as imagens analisadas de Kiarostami e de Ozu nos comovem, que afirmo um certo sentido de universal, referente à capacidade de ultrapassar as fronteiras para a mobilização do olhar do outro; ao mesmo tempo, é porque as mesmas imagens nos falam de uma forma radicalmente diversa sobre a criança que aposto em sua singularidade afirmativa, que concerne às diferenças culturais. Assim, as formulações que descrevo – e que têm sua base, de fato, nas noções de pureza e impureza – apontam para a sensibilidade de compreender aquilo que pode nos surpreender nas imagens, aquilo que, deslocado dos sentidos habituais e lineares que qualquer imagem aparentemente poderia nos trazer, nos lança para o que é da ordem do novo e da criação. Isso significa apostar no potencial criador e mesmo de subversão do já dito, na medida em que “o cinema pode reproduzir o ruído do mundo; [mas] também inventar um novo silêncio. Pode reproduzir nossa agitação, [e igualmente] inventar novas formas de imobilidade. Pode aceitar a debilidade da palavra, pode inventar um novo intercâmbio” (Badiou, 2004, p. 70).

Referências

- BERGALA, Alain. **L'Hypothèse Cinéma**. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs. Paris: Petite Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2002.
- BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (Org.). **Pensar el Cinema I: imagem, ética y filosofía**. Buenos Aires: Manantial, 2004. P. 23-81.
- BALÁZ, Bela. O homem invisível; Nós estamos no filme; A face das coisas; A face do homem; Subjetividade do objeto. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A Experiência do Cinema** – antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. P. 75-99.
- BARTHES, Roland. **O Óbvio e o Obtuso** – ensaios críticos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BAZIN, André. **O Cinema** – ensaios. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.
- DANEY, Serge. **La Rampe** – Cahier critique (1970-1982). Paris: Petite Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 1996.
- GARDNIER, Ruy. O tempo de viver e o tempo de morrer. **Contracampo** – Revista de Cinema. Texto disponível em <http://www.contracampo.com.br/75/eraumavezemtoquio.htm>, último acesso julho de 2007.
- ISHAGHPOUR, Youssef. **Historicité du Cinéma**. Farrago: Paris, 2004.
- LEUTRAT, Jean-Louis. **Penser le Cinéma**. Paris: Klincksieck, 2001.

PEIXOTO, Nelson Brissac. Ver o invisível: a ética das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. P. 301-319.

RODIN ET LES DANSEUSES CAMBODGIENNES – SA DERNIERE PASSION. **Exposition au Musée Rodin**. Paris, juin à septembre, 2006.

YOSHIDA, Kiju. **O Anticinema de Yasujiro Ozu**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

Filmes citados

KIAROSTAMI, Abbas. **Onde Fica a Casa do Meu Amigo?** [Khaneh-Ye Dust Kojast?]. Irã, 90 min., 1987.

MAJIDI, Majid. **Filhos do Paraíso** [Bacheha-Ye Aseman]. Irã, 88 min., 1997.

PANAHI, Jafar. **O Balão Branco** [Badkonake Sefid]. Irã, 85 min., 1995.

OZU, Yasujiro. **Bom Dia** [Ohayô]. Japão, 93 min., 1959.

Fabiana de Amorim Marcello é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Endereço para correspondência:

Rua Visconde do Herval, 850/1204 – Menino Deus

90130-150 – Porto Alegre – RS

famarcello@uol.com.br



Nas Asas do Cinema e da Educação: vôo e desejo

Laura Maria Coutinho

RESUMO – Nas Asas do Cinema e da Educação: vôo e desejo. Este artigo procura aproximar cinema e educação por meio das faculdades expressivas da linguagem cinematográfica. Para tanto, traz o filme *Asas do Desejo*, de Wim Wenders, como fio condutor de uma reflexão possível. Para além do enredo e da trama, ou seja, da história que o filme conta, quer evocar lembranças, revisitar a memória da linguagem e, a partir dela, compor algumas possibilidades educativas.

Palavras-chave: **Cinema. Educação. Linguagem. Memória.**

ABSTRACT – In the Wings of Cinema and Education: Flying and Desire. In this paper, we intend to bring together cinema and education by de meaningful capacities of cinematographic languages. To reach this intend, we present the Wim Wenders's movie, *Wings of Desire* as a conduct wire for a possible reflexion. More than story and plot presented in and by the film, we seek to evocate remembering, to revisit the language's memories, and this way compose educational possibilities.

Keywords: **Cinema. Education. Languages. Memory.**

*Entra la luz y me recuerdo; ahí está.
Empieza por decirme su nombre, que es (ya se entiende) el
mio.
Vuelvo a la esclavitud que há durado más de siete veces diez
años.
Me impone su memória.
Me impone las miserias de cada día, la condición humana*
(Borges, 2005)

Adentro este escrito sobre cinema e educação acompanhada das palavras de Jorge Luis Borges e das imagens e sons do filme *Asas do Desejo*, de Wim Wenders¹. Há muito essas imagens me acompanham. Jamais pude esquecer o vôo da trapezista no *Circus Alekan* à beira da falência, a queda do anjo no terreno baldio, o amargo do café quente e escuro na boca, o sopro quente na mão, na fria esquina de Berlim. Todos os vôos, todas as projeções.

O filme que projeto neste artigo surge na tela e em reminiscências; faz emergir imagens e sons, compõe um amálgama de muitas temporalidades: o passado do filme realizado em 1987, o passado das projeções em salas de cinema desde então e as presentes projeções realizadas em DVD. Sob a custódia de Yates, Benjamin, Pasolini, Almeida situo os achados e as inquietações que advêm das pesquisas que realizo com cinema e educação no âmbito dos estudos sobre a arte da memória, dos quais participam, em política, estética e magia, desde sempre, a educação e, há mais de cem anos, o cinema².

O cinema faz parte do imenso e complexo sistema de educação audiovisual da memória a que estamos todos submetidos, permitindo infinitas abordagens e aproximações. Almeida (1999, p. XI), em seu *Cinema arte da memória*, lembra que o cinema é:

[...] produção da indústria e da cultura não acadêmica, produção complexa para o consumo e entretenimento de qualquer pessoa, de qualquer grupo social, para a qual basta levar o próprio corpo à sala de exibição, sentar-se e permanecer com os olhos abertos. Talvez por isso, o cinema seja a arte que melhor expressa e faz com que se expresse o viver contemporâneo urbano: estar só, estando junto. Uma solidão compartilhada com os personagens na tela. Um estranhamento com os personagens da vida cotidiana.

Poucos filmes, a meu ver, conseguem expressar com tanta sensibilidade, leveza e exatidão os dilemas desse “estar só, estando junto” que a linguagem cinematográfica nos proporciona. Ao mesmo tempo, permite esse estranhamento que nos possibilita olhar do alto e de baixo, como as câmeras cinematográficas que busco aproximar do olhar dos personagens centrais do filme de Wim Wenders.

Para Benjamin (1997, p. 16),

[...] a força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano [...]. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas [...].

A força educativa do cinema, da linguagem cinematográfica e dos filmes é uma quando estamos nas salas de exibição comercial e outra quando temos na mão – em casa, em salas de aula, auditórios – o comando das tecnologias de exibição. Assim, para além do texto fílmico, quero ressaltar a importância e o lugar das novas mídias para as pesquisas em educação audiovisual³. *Asas do Desejo* volta agora, remasterizado, em DVD⁴, com alguns dos acréscimos que essa mídia oferece aos espectadores, cinéfilos e estudiosos do cinema. O DVD oferece muitas possibilidades educativas. Alguns filmes vêm acompanhados de seu *making-off*, trazem entrevistas com a equipe de realização, cenas descartadas na narrativa final.

Essa mídia, ou seja, o cinema em DVD, além do próprio filme, permite um outro tipo de acesso à linguagem cinematográfica. Há legendas em mais de uma língua, quase sempre naquelas que compreendem o mercado a que as cópias se destinam. Algumas restrições ainda persistem, como a codificação e leitura feitas por regiões. Ainda assim, os avanços são muitos. O acesso a informações antes era restrito a pesquisadores que recorriam a esforços quase *paleontológicos* para descobrir e juntar material sobre os filmes e os contextos que os geraram – hoje tudo isso, muitas vezes, já está disponível no mesmo disco. Ainda prefiro as salas escuras e o barulho da fita de celulóide escorregando pela grifa do projetor, mas reconheço que o DVD acrescentou muito à educação possível de ser realizada por meios de imagens e sons.

Os avanços da tecnologia digital ampliaram significativamente as possibilidades de diálogo do cinema com a educação, a meu ver, nas duas vertentes principais dessa relação. São muito maiores hoje as possibilidades de se estudar a linguagem cinematográfica, como também o são as possibilidades de se estudar *com* a linguagem do cinema de maneira mais ampla, e *com* cada filme em particular. Mesmo os amantes e defensores do cinema em celulóide – aquele que, além de escorrer pela grifa dos projetores, pode ser visto a olho nu e tem, na sala escura, seu lócus preferencial – já reconhecem e reverenciam a importância e o papel das novas mídias. E mais: reconhecem como as novas mídias têm contribuído para se pensar espaço e tempo, unindo tradição e futuro, sobretudo em educação.

Os educadores que se valem do cinema em suas atividades têm conseguido ampliar muito e rapidamente seus estudos. Além do filme, é possível selecionar e decupar cenas. Ademais, temos hoje uma outra qualidade de projeção –

diferente do que permite a película –, que também oferece aos sentidos imagens e sons absolutamente incríveis, sobretudo quando essas imagens são vistas projetadas e em tevês de telas planas. Demorou um pouco, mas, superada a primeira impressão, essa tecnologia – muitas pesquisas corroboram essa idéia – tem transformado o universo das pesquisas que buscam uma aproximação do cinema e da educação.

A televisão, antes dessas novas mídias, já havia modificado o universo da linguagem audiovisual e o papel do cinema na educação aberta e pulverizada, que acontece pela via da comunicação, e na educação, nas escolas e nas salas de aula. A tevê como suporte sempre perseguiu o cinema, no sentido positivo da palavra perseguir: seguir de perto. Como linguagem, a televisão constitui-se como um cinema não-linear, herdeira da tradição dos estudos sobre a arte da memória, como um teatro da memória (Almeida, 2005). Como parte da programação de uma emissora de televisão, o filme de Wim Wenders, como tantos outros, compõe uma narrativa audiovisual que, além de não-linear, é, ainda, não-hierarquizada, a não ser pela inserção temporal que, minimamente, classifica os produtos audiovisuais a serem exibidos. Nesse sentido, Coutinho (2003, p. XX) explica que

[...] o enredo da tevê, com seus múltiplos cortes dentro de um mesmo canal ou nos cortes que o próprio telespectador faz à procura de outras imagens e de outros sons, vai se abrindo sempre em novos *plots*, esfacelando a narrativa em muitos fragmentos. A televisão traduz, a seu modo, a história, construindo, no estúdio, uma maneira peculiar de narrar a *história*.

A televisão, além de situar o cinema em um universo diferente daquele em que se propõem a estar originalmente os textos fílmicos, altera significativamente a projeção. Com as telas de plasma⁵ e LCD⁶, a televisão projeta filmes com a vantagem de poder prescindir do escuro do cinema que a película exige. Embora as sombras (portanto, a sala escura) seja ainda o melhor ambiente para a projeção de imagens, pois permite que se preservem nuances fundamentais que vão do mais claro ao mais escuro, realçando as cores originais dos filmes as novas tecnologias de projeção ganham espaços inusitados e novos espectadores.

Depois dessa digressão para falar de tecnologia, retornemos ao filme *Asas do Desejo*. Da primeira palavra escrita em alemão com tinta preta sobre papel branco à última, ele exala sensibilidade. É um filme escrito. Memórias de anjo.

Quando a criança era criança andava balançando os braços. Desejava que o rio fosse rio, que o rio fosse torrente... e essa poça o mar. Quando a criança era criança não sabia que era criança. Tudo era cheio de vida e a vida era uma só. Quando a criança era criança não tinha opinião. Não tinha hábitos, sentava-se de pernas cruzadas, safa correndo. Tinha um redemoinho no cabelo e não fazia pose para fotos... (legenda do texto e voz que abrem o filme *Asas do Desejo* ⁷).

O filme de Wim Wenders remete a sensações cromáticas quando alterna cenas em preto e branco com cenas coloridas, que os olhos humanos somente podem ver por meio de técnicas de representação e de reprodução, oriundas da pintura e da fotografia. Esse é, também, um filme para ser respirado, mais do que para ser visto, talvez. Embora sejam muito belas as imagens que se oferecem à visão, como o plano-detulhe da mão que segura a pena e desliza suavemente sobre o papel, pintando o texto transcrito acima. Todo o filme é feito para que possamos percebê-lo por meio de todos os sentidos, não apenas da visão e da audição.

Visão e audição são os portais pelos quais um sentido maior, para além das imagens e dos sons, oferece-se à percepção. As imagens e os sons que vemos e ouvimos sempre em primeiro lugar sugerem um ritmo para a respiração. Já experimentamos em nosso próprio corpo a aflição de tantos personagens nas telas. Acompanhamos, de perto ou de muito longe, de distâncias inimagináveis antes do cinema, muitas experiências humanas, boas ou más. Em muitas delas, mesmo que só como espectadores, quase perdemos o fôlego. E respiramos fundo e aliviados em seguida. Estamos no filme, como nos lembra Béla Balázs, ao nos lançar em uma discussão primorosa, já em 1923, sobre a sensibilidade poética que o cinema ao mesmo tempo inventa e recupera. A base da linguagem cinematográfica é a câmera, que, lembro, movimenta-se ao modo dos anjos de Wim Wenders – sem deixar marcas:

Este movimento secciona o objeto diante da câmera em visões parciais, ou *planos*, independente do fato deste objeto se mover ou não. Pois o que ocorre não é a divisão, em suas partes constituintes, de uma imagem já registrada ou imaginada. O resultado disto seria o detalhe; neste caso cada grupo teria que ser mostrado, assim como cada indivíduo numa cena de multidão, de um ângulo igual àquele em que aparece na imagem total; ninguém, ou nada, poderia se mover – se isto acontecesse, já não seriam mais detalhes do mesmo todo. O que se faz não é uma divisão em detalhes de uma imagem total já formada, já existente; e sim a projeção de uma cena ou paisagem mutável, viva, como se fosse uma síntese das imagens seccionadas (Balázs, 1983, p. 85-86).

O cinema, por sua natureza composta de imagens e sons, mais do que qualquer outra linguagem, pode concorrer para a educação de olhares e de escutas, prestando-se, particularmente, a uma educação da sensibilidade. Uma educação do modo humano de sentir todas as coisas. É por esse motivo, talvez, que a linguagem do cinema tenha essa capacidade de êxtase, de estesia, de maravilhamento, de beleza, de horror, de medo.

É o risco de cair que torna o vôo da trapezista mais belo que o vôo do anjo. Arriscar-se é parte da natureza humana, de sua linguagem, arrisco dizer. O texto escrito e falado que introduz o filme remete à infância, ao início da vida, quando esta ainda acontece sem muitas amarras, e a imaginação pode alçar grandes vôos. Pode também remeter à infância de uma linguagem, da linguagem do cinema, quando não havia muita estruturação e uma *gramática* da linguagem

cinematográfica. Talvez possamos pensar em uma *etimologia* da linguagem cinematográfica, para buscar compreender o cinema em sua origem e evolução e extrair daí sentidos mais profundos que nos remetam para além, qualificando o passado e todo o seu legado expressivo, e apontando outras formas de expressão. Estudos sobre as origens do cinema⁸ trazem até nós a idéia de que, mais do que a preocupação com uma história a ser narrada, havia igualmente uma intenção lúdica. Com a invenção do cinema, estava criada uma nova possibilidade para a imaginação. Logo, novos narradores se apossaram desse invento e criaram imagens e sons absolutamente incríveis em ficção e realidade.

O cinema tinha, nos seus primórdios, e ainda tem essa dimensão lúdica; ele sugere sempre um jogo. Jogo nos ensina sempre, se não puder ensinar muito mais, a perder e ganhar, a compartilhar e, principalmente, a fazer a nossa parte. No início, e hoje, o cinema exigia, de seus primeiros realizadores, certa dose de risco, de aventura. Um filme corre sempre o risco de ser um sucesso ou um fracasso de público e de bilheteria. O primeiro cinema que, hoje, transformou-se numa indústria poderosa em muitas partes do mundo era feito com as mãos, no jogo de luz e sombra das lanternas mágicas, como atrações em parques de diversões e feiras.

É possível pensar o filme de Wim Wenders como esse momento inaugural, com a delicadeza do anjo que, cansado da eternidade, quer experimentar o jogo do tempo: brincar de ser gente. Mas esta, até para o anjo de Wenders, é uma experiência sem retorno. Um jogo para valer. E, talvez por isso mesmo, bela. A beleza da vida está nos detalhes, sugere o filme, no gosto do café quente e amargo servido na esquina; no sopro nas mãos unidas no esforço de espantar o frio; no balanço do trapézio que, como um pêndulo, marca o tempo do fim, talvez para sempre, do espetáculo circense. A força do filme está ainda no sangue vermelho que escorre vigoroso e quente do corte na cabeça, depois que o anjo finalmente decide cair.

Por uma dessas sincronicidades⁹ de que nos fala Jung – a linguagem do cinema é repleta delas, porque, de certa forma, são elas que movem as histórias do cinema –, encontrei no livro *O Vão dos Anjos* – Bressane, Sganzerla: *estudos sobre a criação do cinema*, logo nas primeiras páginas, uma epígrafe composta de apenas seis palavras em uma página, em um pé de página: *dar novo nascimento ao já nascido* (Bernardet, 1991, p.XX). O filme de Wenders sugere esse renascimento. Sugere epígrafes. As epígrafes podem ser compreendidas como chaves de leitura para os textos. Assim, também, as primeiras cenas que, ao modo de um frontispício, antecedem a apresentação dos letreiros iniciais, na grande maioria dos filmes.

Poucas expressões, linguagens, línguas falam tão próximo do humano quanto o cinema. O cinema é, como nos ensina Pasolini (1982), a língua da realidade. Para esse cineasta italiano, a vida é um cinema natural; vivendo, fazemos cinema. A vida, no conjunto de suas ações, é um cinema vivo, um enorme *happening*. Com essa compreensão, o cinema pode atuar, então, como uma língua franca da humanidade, uma forma de expressão que quase todos, minimamente que seja, podem entender. Quase todos podem, hoje, século XXI da temporalidade cristã, compreender essa língua.

Não foi sempre assim. Jean-Claude Carrière, em seu livro *A linguagem (secreta) do Cinema*, fala dos explicadores. Aquelas pessoas que, no início do cinema, quando a humanidade ainda estava sendo, de certa forma, *alfabetizada* nessa nova língua, postavam-se ao lado da tela e, com uma vara, apontavam as imagens e explicavam o sentido dos cortes, tanto no interior do plano, quanto na narrativa, por meio da montagem. O cinema é uma língua complexa que, hoje, depois que apreendemos sua gramática, tornou-se de muito simples compreensão. Poucos grupos humanos não conseguem compreender um filme. Talvez não haja nada mais banal em termos de linguagem, pois o cinema não fala mais do que sobre as possibilidades da experiência humana e, sobretudo, de sua experiência de imaginar. Mesmo quando, em alguns filmes, parece que “estão falando grego com a nossa imaginação”, como canta Chico Buarque de Holanda em *Choro Bandido*¹⁰.

Sem a imaginação, o cinema e os filmes não seriam mais do que meras imagens em seqüência. É com imaginação que completamos o que a montagem esconde, ou seja, os intervalos de significação (Almeida, 1999) que compõem a linguagem cinematográfica. É com a imaginação, que se alimenta da memória, que preenchemos os sentidos que o filme suprime. Tudo se passa como se o que o filme *esquecesse*, e nós, os espectadores, devêssemos lembrar. Por isso o cinema inteligente é uma linguagem que precisa confiar na inteligência do espectador; exige, podemos dizer, reciprocidade. A linguagem cinematográfica se aproxima, assim, de uma educação que não quer explicar tudo, que confia na inteligência do outro – educandos, alunos, orientandos, seja que nome damos a quem se aventura na arte de aprender com o outro e com as múltiplas linguagens que o homem construiu e estão já disponíveis e acessíveis em muitos suportes.

Como o anjo de Wim Wenders, que passeia pela cidade entrando em casas, edifícios, aviões, *sets* de filmagem, podemos passear pela internet entrando e saindo de lugares, sítios, *sites*, sem que precisemos pedir licença ou nos apresentar. A propósito da música de Chico Buarque de Holanda e Edu Lobo a que me referi acima, com um simples nome num *site* de busca é possível, de certa forma – por meio da linguagem de captação cinematográfica, não importa em que suporte –, estar presente no estúdio de gravação. As imagens e sons que surgem na tela registraram o momento – 4 minutos e 26 segundos – em que, acompanhados por Jacques Morelembaun e o próprio Tom Jobim ao piano, após uma bela conversa-reflexão sobre música, poesia e mídia, Chico e Tom cantam *Choro Bandido*. A expressão da face do cantor, em primeiríssimo primeiro plano¹¹, e as mãos que tocam tecla por tecla o piano estão incrivelmente perto de nós, no tempo e no espaço. Possibilidades como essa nos levam a pensar na linguagem cinematográfica – que passa dos grandes planos gerais para os mais ínfimos dos planos-detalle – como uma linguagem de anjos. Aquela que sugere a presença do observador, mas não precisa deixar suas marcas¹². Talvez por isso o cinema seja sempre ficção, mesmo com a mais explícita intenção de ser testemunha, como nos documentários, mesmo naqueles filmes em que o documentarista se insere na narrativa e compõe certa dramaturgia bastante peculiar¹³.

Dessa forma, o cinema, ao construir uma nova possibilidade de visão, propõe-se a mostrar a imagem que não se vê, ou a que não é vista a olho nu. O cinema construiu uma nova visibilidade. E, igualmente, uma nova forma de ouvir. A música, os sons, os ruídos compõem a trilha sonora, ou seja, o caminho por onde passa a palavra falada nas suas múltiplas expressões lingüísticas. Também aprendemos a ler as legendas que traduzem as falas dos personagens. Ou nos contentamos com uma fala fora de sincronia, com os filmes dublados. Por isso também a leitura de um filme, embora banal – os filmes podem ser encontrados onde houver uma tela de televisão, e elas estão em muitos lugares – é sempre uma atividade complexa. Exige, minimamente, uma compreensão do tempo fora da temporalidade cronológica. Assim, podemos considerar que todo filme é *de época*, ou de uma época. Para compreender um filme, precisamos compreender o tempo fora do tempo cronológico do cotidiano. E já temos essa compreensão; assim, não precisamos mais aprender e ensinar essa dimensão da linguagem cinematográfica. Fomos conscientizando-nos desse mecanismo, que parece tão óbvio hoje, como temos compreendido, mais recentemente, com as transmissões ao vivo de televisão, a simultaneidade da história como algo tão importante como o entendimento que temos do tempo como passado, presente e futuro. Entendimento de como tudo isso compõe um sistema temporal em que todos estamos inseridos e inter-relacionados.

A linguagem cinematográfica é também a linguagem – escrita com palavra – dos roteiros – trama e urdidura – que tecem as narrativas, que podem ser expressas plano a plano, assim como a transcrição abaixo, que mostra os diálogos, ou seja, a palavra das imagens. O filme é uma epítome que congrega tempo e espaço, pessoa e *persona*, objetos, e só pode acontecer dentro de uma temporalidade cronológica que, uma vez definida, conserva, para sempre, o presente do filme, o presente daquela história. Na transcrição abaixo, as palavras em seqüência são, de certa forma, da mesma natureza do tempo, sempre uma depois da outra. Como numa pauta musical. As imagens visuais sugerem outro tipo de compreensão – a espacial¹⁴. Os filmes sempre foram imagens e, há muito, já não são mudos...

100
00:12:20,600 —> 00:12:22,900
É fantástico viver
espiritualmente.

101
00:12:23,100 —> 00:12:25,100
Dia após dia
testemunhar para a eternidade

102
00:12:25,400 —> 00:12:27,700
o que há de puro,
de espiritual nas pessoas.

Para efeito do diálogo que entabulamos do cinema com a educação nesse escrito, continuando a reflexão sobre o tempo, faz-se necessário um parêntese para dizer que, enquanto este texto era escrito, a televisão anunciava: *Morre Ben-Hur*. Foi assim que um dos canais de tevê anunciou a notícia da morte, aos 84 anos, do ator Charlton Heston, que também deu corpo, sons e expressões a El Cid, Moisés, Michelangelo, personagens de grandes épicos. Acusado de canastrão por alguns, é adorado por muitos, mais por seus personagens do que por seu desempenho como ator. Heston protagonizou uma cena *real* no filme *Tiros em Columbine*¹⁶. Representando a si mesmo, literalmente sai de cena ao se irritar com a pergunta que o diretor lhe faz sobre sua defesa do uso de armas. O cinema tem a característica de fixar imagens. Depois do filme *Ben-Hur*, por exemplo, este herói, para sempre, tem a fisionomia e o porte de Heston. Ao contrário, no filme de Moore, fica estranho e constrangedor que alguém que, na vida real, na alegoria de si mesmo, carrega a imagem e a estampa de um herói do porte de Moisés, possa defender o uso de armas. Nesse espaço entre a admiração e o constrangimento, o cinema faz emergir suas significações mais profundas como a língua que mais de perto fala *do* e *ao* homem.

O papel do ator é este: misturar-se aos personagens, sendo sempre um e outro em cada filme e, para sempre, todos os personagens que tiver representado, inclusive a sua própria pessoa na grande narrativa do cinema e da vida de cada um, atores profissionais ou simples figurantes captados pelas lentes do cinema e da televisão. Dessa forma, as imagens que se colam nos atores colam-se também em nossa memória e em nossa imaginação, produzindo marcas indeléveis. Nesse sentido, realidade e ficção, pela via do cinema e das linguagens audiovisuais, fundem-se no mesmo amálgama alegórico¹⁷.

No filme de Wenders, há um desejo de aproximação da realidade paradoxal do cinema com a realidade paradoxal dos homens encarnados, ou anjos caídos, e de aprender com essa aproximação¹⁸. Nesse ponto, pode acontecer o diálogo mais profundo do cinema com a educação, para além do *conteúdo* dos filmes. A vida real, diferente do cinema, tem peso, está sujeita à lei da gravidade, tem tempo, está sujeita a Cronos, o deus grego do tempo marcado pelos calendários e relógios. Por isso, alguns anjos, cansados da eternidade – o tempo sem tempo – resolvem cair, atravessar. Um desses anjos, Colombo, torna-se ator, e suas cenas são incrivelmente belas e humanas. Por meio desse personagem, podemos sentir o drama do próprio drama que é a vida de cada um, até mesmo a de anjos caídos. É Colombo que, ao estender a mão para o invisível que sabe estar presente, dá o empurrão que faz o anjo compreender a máxima e “cair de cabeça”.

O cinema pode propor reflexões que extrapolam o filme, sua realização, produção, projeção, a própria indústria, ou seja, faz parte de uma arte que é feita

da própria vida, marca e retrata sempre a vida de alguém. O cinema fala por muitos meios, para além da própria linguagem, para além dos filmes e dos atores que têm o cinema como profissão, assim como algumas canções se propõem a expressar a palavra que não se fala¹⁹.

Toda conversa sobre cinema sugere sempre um próximo filme a ser feito, ou aquele ainda não visto. Afinal, a introdução dessa arte no mundo moderno contribuiu para que fosse possível formular o conceito de *indústria cultural*, no âmbito da Escola de Frankfurt (Adorno e Horkheimer, 1985). Cinema é entretenimento e também indústria, um grande comércio, como qualquer outro movido pela lei mais básica da economia: a oferta e o consumo. Insere-se, no entanto, no mundo dos homens por meio dos sentidos que captam, percebem sons e imagens visuais.

Esse mundo visível é o que é, e nossa ação sobre ele não pode nunca transformá-lo em outro. Sonhamos, então, nostálgicos, com um universo em que o homem, em vez de agir com tanta fúria sobre a aparência visível, dedique-se a se desfazer desta aparência, não somente recusando qualquer ação sobre ela, mas se desnudando o bastante para descobrir esse lugar secreto, dentro de nós mesmos, a partir do qual seria possível uma aventura humana de todo diferente (Genet, 2001, p. 11).

Talvez aqui pudéssemos realizar uma síntese entre o mundo material, passível de ser captado por câmeras e gravadores, e o mundo sutil, implícito, que, mesmo perfeitamente presente em todas as coisas, não se ouve, nem se vê. Aprender coisas dessa natureza pode ser parte dos currículos das escolas, como qualquer outra *disciplina*, como a língua materna e uma segunda língua; para além do real – a própria vida –, o cinema poder ser considerado como uma segunda língua.

Aqui, nesse momento da escrita, está a tese, a *sim*-tese, ou a idéia principal que ela contém. Para falar de síntese, recorri a um filme alemão que fala do “céu sobre Berlim”, mas poderia falar do céu sobre qualquer grande cidade que nos convida ao exercício de estarmos sós, à individualidade que busca, mesmo quando nem imagina que busque, um contato com a dimensão profunda do ser humano, ainda que esta seja apenas a sua própria. Realizemos o encontro – uma síntese – do mundo das sombras – representado pelo cinema – com o mundo dos corpos – os espectadores.²⁰ Etimologicamente, Silva (1994, p.15-16, grifos nossos) explica:

[...] síntese consiste em juntar coisas diferentes, Mas quando hoje pensamos em síntese não pensamos só em colocar junto as coisas, mas também em irmaná-las, isto é, fazer de maneira que aquilo que é áspero e não dá para ligar, nós liguemos. Quer dizer, é usar no pensamento e na ação aquilo que se usa quando se fazem os muros. Os romanos ainda faziam muros não sintéticos, simples muros de pedra sobre pedra, confiavam na ação da gravidade [...]. Mas esse não é o processo português [...]. O de pôr argamassa na pedra juntá-la como hoje se faz também com o tijolo. É uma outra forma de síntese [...]. Os portugueses ainda chegaram a uma outra coisa mais importante, que foi apanhar terra, isto é, partículas pequenas de mineral, amassar tudo, bater e deixar secar ao sol [...]. A coisa fundamental é a capacidade de já ver feito o edifício que devia haver e fazer os outros todos como uma tentativa para se chegar a esse edifício.

Como podemos idealizar a existência de um círculo – não há nenhum círculo no mundo, este é perfeitamente ideal – e nele inscrever um polígono, que depois se vai alargando até se confundir com o círculo. Nunca chegará a confundir-se racionalmente, haverá sempre um salto místico, digamos assim. E então os portugueses como que vêm que aquilo que no mundo é antitético (*o cinema vê homens e anjos*) como que vêm caminhando para o polígono cada vez mais fragmentado, mais fino e mais minucioso, até que um dia, talvez haja esse salto místico que faz com que, de repente, estejamos perfeitamente não inscritos no círculo, mas sobre ele. Assim, não acho que se possa dizer que português tem capacidade de síntese. Ele tem sobretudo a capacidade de achar que todas as sínteses são imperfeitas e, portanto, está sempre nadando, pairando acima de tudo aquilo que já é sintético.

Considerações Finais

O cinema, se não puder dizer mais nada, sempre pode sugerir possibilidades, novas ou velhas, de expressão da vida humana, real ou imaginária ou, ainda, as duas situações juntas. O filme de Wim Wenders permitiu uma metodologia, um caminho de aproximação, uma pesquisa sobre a linguagem cinematográfica a partir do que denominamos de *grupos de visionamento*²¹: vemos o filme e conversamos sobre ele ou sobre qualquer coisa que sugira ou, ainda, sobre qualquer assunto que suceder a projeção. Sem nenhum direcionamento. Nesses grupos, procuramos sentir, observar. Nem sempre é possível algum tipo de registro, tanto das falas como das expressões, dos incômodos e até mesmo a impossibilidade de ver. Todo filme, qualquer filme, é, para quem o assiste, resultado de uma possibilidade humana de lembrar e de imaginar, de se rever no filme, como nos recorda Borges na epígrafe. A chave de leitura para essa escrita, a sua epígrafe, sugere que todas as possibilidades da linguagem cinematográfica de revelar, encobrir, iluminar, obscurecer acontecem sempre no escopo da condição humana. E, como todo aprendizado dessa natureza, o do cinema é sempre muito mais profícuo e interessante quando pode ser realizado na companhia de quem se permite impregnar-se por suas imagens e sons.

Notas

1. *Asas do Desejo* (Der Himmel über Berlin – O céu sobre Berlim, Alemanha, 1987). Direção e roteiro: Wim Wenders; fotografia: Henri Alekan; trilha sonora: Jürgen Knieper; produção: Wim Wenders e Anatole Dauman; elenco: Bruno Ganz, Solveig Dommartin, Otto Sander, Curt Bois e Peter Falk. Road Movies Filmproduktion GMBH e Argos Films S.A. Duração: 128 minutos. “Na Berlim pós-guerra, dois anjos perambulam pela cidade. Invisíveis aos mortais, eles lêem seus pensamentos e tentam confortar a solidão e a depressão das almas que encontram. Entretanto, um dos anjos, ao se apaixonar por uma trapezista, deseja se tornar um humano para experimentar as alegrias de cada dia” (Contra-capa do DVD *Wim Wenders Collection*).

2. Vladimir Safatle (Folha de São Paulo, Caderno Mais, *Imagem não é tudo*. 15/06/2008, p.8) situa a importância dos estudos da arte da memória ressaltando as obras de Frances Yates, *A arte da Memória*, e de Paul Ricoeur, *A memória, a história, o esquecimento*.
3. Sobre as novas mídias, recomendo o capítulo “A automação do sujeito”, in: MACHADO, Arlindo. **O Sujeito na Tela**: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo: Paulus, 2007. p.133-43).
4. DVD, abreviação de *Digital Video Disc* ou *Digital Versatile Disc*, contém informações digitais, tendo uma grande capacidade de armazenamento e compressão de dados, devido a uma tecnologia óptica de alto padrão. O DVD foi criado em 1995.
5. Na tela de plasma, cada pixel cria sua própria fonte de luz e, portanto, não existe um tubo de imagem que barre a tela. A imagem da tela de plasma é muito nítida e não possui problemas de distorção nas extremidades da tela. Para gerar a luz em cada pixel, são usados eletrodos carregados entre painéis de cristal, que originam pequenas explosões de gás xenônio, que, por sua vez, reagem com luz ultravioleta, fazendo o fósforo vermelho, verde ou azul de cada pixel brilhar.
6. Liquid Crystal Display é um monitor muito leve e fino, sem partes móveis. Consiste de um líquido polarizador da luz, eletricamente controlado, que se encontra comprimido dentro de celas entre duas lâminas transparentes polarizadoras.
7. Disponível no *site* www.legenda.tv.
8. Ver Costa (1995) e o filme *Um truque de luz*, de Wim Wenders.
9. Peço licença ao leitor por essa nota, pois as idéias de Jung (2004 e 1963), certamente, são muito conhecidas de todos aqueles que se interessam por textos sobre cinema e educação. As palavras que coloco aqui são, portanto, mais para seguir o roteiro do texto do que para servir de explicação. Para esse autor, existe um princípio de causalidade que liga acontecimentos e que expressam um significado semelhante, mais por sua coincidência no tempo do que por sua seqüencialidade. Afirmou haver uma sincronicidade entre a mente e o mundo fenomenológico da percepção. Sincronicidades são coincidências significativas que compõem um sentido para a vida das pessoas e, no filme, para a narrativa cinematográfica.
10. Disponível em <http://www.youtube.com/chorobandido>.
11. O plano mais próximo do assunto focado, antes do plano de detalhe que efetua um corte mais radical e objetivo.
12. Ver Ginzburg (2007).
13. Um dos mestres nesse tipo de dramaturgia é o cineasta Eduardo Coutinho; lembro aqui seu filme *Cabra Marcado para Morrer*, 1964-1984, uma das obras-primas do cinema brasileiro.
14. Para uma compreensão mais profunda da relação tempo e espaço, sugiro a leitura do livro *Mar sem fim*, de Amyr Klin (2000).
15. Disponível no *site* www.legenda.tv.
16. *Tiros em Columbine*, USA, direção de Michel Moore, 2002.
17. Alegoria no sentido cunhado por Benjamin (1984) em *A origem do Drama Barroco Alemão*.

18. Ver Wertheim (2001).
19. Polaróides, Celso Fonseca, disponível em <http://celsofonseca.lettras.com.br/letra/letra/polaroides>.
20. Sobre esse aspecto do cinema, orientei a dissertação de mestrado *Auto-retrato do Sonhador – cinema, inadequação e melancolia*, FE/UnB, 2007. E início a orientação do projeto de tese de doutoramento com o título provisório de *Amar mais as Sombras que os corpos: imagens na música e sons do cinema*, ambos de Adriana Moellmann.
21. Nesse sentido, agradeço a companhia de Américo Santana, Benvinda Assis, Inês Cabral, Jorge Caixeta, Magali Martins, Vera Fonseca, em Belo Horizonte; Adriana Moellmann, Adriane Fritz, César Ligneli, Patrícia Barcelos, em Brasília; Angelika Bredt, Marivalda Fernandes, Chapada dos Veadeiros – Vale da Lua e de todos os participantes do Projeto “Cine Popular: conhecimento e linguagem audiovisual”, FE/UnB, 2003-2008.

Referências

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Milton José de. **Cinema Arte da Memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- ALMEIDA, Milton José de. **O Teatro da Memória de Giulio Camillo**. Cotia: Ateliê Editorial; Campinas: EdUNICAMP, 2005.
- BALÁZS, Béla. Nós Estamos no Filme. In: XAVIER, Ismail (org.). **A Experiência do Cinema**. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilme, 1983.
- BENJAMIN, Walter. **A Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. **Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- BERNARDET, Jean-Claude. **O Vôo dos Anjos**: Bressane, Sganzerla. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BORGES, Jorge Luis. **Antologia Poética: 1923-1977**. Madrid: Alianza Editorial-Biblioteca Borges, 2005.
- COSTA, Flávia Cesarino. **O Primeiro Cinema**: espetáculo, narração, domesticação. São Paulo: Scritta, 1995.
- COUTINHO, Laura Maria. **O Estúdio de Televisão e a Educação da Memória**. Brasília: Plano, 2003.
- GENET, Jean. **O Ateliê de Giacometti**. São Paulo: Cosac & Naif, 2001.
- GINZBURG, Carlo. **O Fio e os Rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- JUNG, Carl Gustav. Prefácio Título. In: WILHELM, Richard. **I Ching**: o livro das mutações. São Paulo: Pensamento, 2004.
- JUNG, Carl Gustav. **Memórias Sonhos Reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1963.
- KLINK, Amyr. **Mar sem Fim**: 360° ao redor da Antártica. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MACHADO, Arlindo. **O Sujeito na Tela**: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo: Paulus, 2007.

MOELLMANN, Adriana. **Auto-Retrato do Sonhador**: cinema, inadequação e melancolia. Brasília, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PASOLINI, Píer Paolo. **Empirismo Hereje**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.

SILVA, Agostinho da. **Vida Conversável**. Brasília: Núcleo de Estudos Portugueses; CEAM/UnB, 1994.

WERTHEIM, Margaret. **Uma História do Espaço**: de Dante à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Filmes citados

Wim Wenders. **Asas do Desejo** [Der Himmel über Berlin]. Alemanha, 1987.

Laura Maria Coutinho é Professora Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, doutora em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela UNICAMP, mestre em Educação pela UnB, graduada em Audiovisual: cinema, televisão e rádio pela FAC/UnB. Pesquisadora do Programa de Pós-graduação da FE/UnB e do Laboratório de Estudos Audiovisuais – Olho, da FE/UNICAMP.

Endereço para correspondência:

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Métodos e Técnicas
Campus Universitário Darcy Ribeiro
70910-000 – Asa Norte
Brasília – DF.
E-mail: lauramc@unb.br